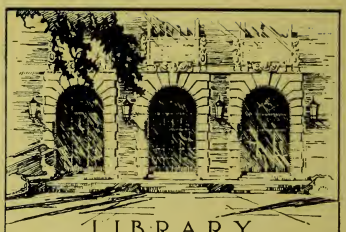
370.943
P13v



LIBRARY
OF THE
UNIVERSITY
OF ILLINOIS

Aron Library
1913

370.943
P13v

Vorträge

gehalten

in der Pädagogischen Gesellschaft zu Leipzig.

Herausgegeben

von

Dr. phil. **F. Dix**, Oberlehrer,
derzeitigem Vorsitzenden der Pädagogischen Gesellschaft.

Inhalt:

1) **Subdiakonus Dr. von Criegern:** Der Religionsunterricht nach Comenius . . . . . S. 3
2) **E. Lange:** Einiges über den naturgeschichtlichen Unterricht in der Volksschule . . . . . S. 29
3) **Dr. F. Sachse:** „Die Ueberbürdung des Unterrichts", vornehmlich in Bezug auf die Volksschule . . . . . S. 40
4) — Die Erinnerung an die Kindheit . . . . . S. 64
5) **Dr. Carl Pilz:** Welche Bedingungen gehören zu einem lebenskräftigen und nachhaltigen Volksschulunterricht? . . . . . S. 78
6) **Eduard Naugner:** Die Sammlungen des Vereins für die Geschichte Leipzigs im Dienste der Heimatskunde und des Geschichtsunterrichts . S. 89

Leipzig, 1879.
Verlag von Siegismund & Volkening.
Buchhandlung für pädagogische Literatur.

Ein früheres Heft der Vorträge, gehalten in der pädagogischen Gesellschaft zu Leipzig, enthält:

1) **Schulrath Dr. Hempel:** Ueber Belebung des Religionsunterrichts in der Volksschule.
2) **Schuldirector Dr. H. O. Zimmermann:** Hilfs- und Anschauungsmittel des Geschichtsunterrichts.
3) **Dr. Friedrich Sachse:** Unsere Zeit und die Zucht der Schule.
4) **Professor Dr. Frdr. C. Biedermann:** Der Geschichtsunterricht in der Schule.

Dieses Heft ist für 75 Pf. von Siegismund & Volkening in Leipzig zu beziehen.

370.343
P13v

Der Religionsunterricht nach Comenius.

Von Dr. **von Criegern**, Subdiakonus zu St. Thomä.

Meine hochzuverehrenden Herren! Wirkt es in unsern Tagen auf die Mitglieder einer pädagogischen Gesellschaft anziehend oder abstoßend ein, wenn ihnen ein Vortrag über Comenius angekündigt wird? Fast möchte man das Letztere befürchten, da die Bekanntschaft mit dem genannten großen Schulmanne bei allen Gliedern eines solchen Kreises vorausgesetzt werden kann, nachdem soviel Gelegenheit, dieselbe zu erlangen, durch allerhand literarische Veröffentlichungen geboten worden ist. Comenius ist sehr in die Mode gekommen, und wollte Gott, daß jede Mode so vernünftig wäre wie diese! Denn er ist in der That der, als welchen Pappenheim ihn bezeichnet, nämlich der Begründer der modernen Pädagogik; er verdient den Ehrenplatz, welchen Karl Richter, Herausgeber der pädagogischen Bibliothek, seinen von Beeger übersetzten und von Zoubek mit einer Einleitung versehenen, ausgewählten Schriften pädagogischen und didaktischen Inhalts angewiesen hat; er ist es werth, daß Zeitschriften, Vereine und Stiftungen in der Lehrerwelt nach seinem Namen genannt werden. Allein fürchten Sie nicht, daß Sie heute auf die Bedeutung des Comenius für die Schule im Allgemeinen aufmerksam gemacht werden sollen. Zwar kann man durchaus nicht sagen, daß die wissenschaftliche, historisch-pragmatische Eingliederung des Comenius in die Geschichte schon vollzogen sei; auch nach dem von Schmidt in der Geschichte der Pädagogik über ihn Gesagten ließe sich doch gerade nach dieser Seite hin Manches anmerken; allein ich muß es Berufeneren überlassen, ein Gesammtbild von Comenius zu geben. Fürchten Sie auch nicht, daß ich das Leben des Comenius in seinen äußeren Daten Ihnen vorführen werde, denn gerade über diesen Punkt

305711

ist so viel nachgeforscht und das Erforschte ist so oft veröffentlicht worden, daß es hier genügt, Sie als Männer von Fach auf die Lebensbeschreibungen von Zoubek und Lindner zu verweisen. Es scheint ja, als ob nunmehr das äußere Leben des Comenius in allen seinen Hauptmomenten kritisch festgestellt sei; denn nachdem man über Nivnice in Mähren als seinen Geburtsort Gewißheit gewonnen hat, ist es dem Notar de Koeper in Naarden bei Amsterdam gelungen, auch sein Todesjahr zu ermitteln, nämlich 1670 und nicht 1671, wie man bis dahin angenommen hatte. Daß noch viel Wichtiges über seine äußeren Lebensumstände beigebracht werden wird, ist kaum zu erwarten; auch Dr. Jaroslav Goll, der vor einem halben Jahr ungefähr auf einer Comeniusreise durch Leipzig kam, hatte weder in Lissa noch anderwärts etwas Neues gefunden. Endlich will ich auch kein literaturgeschichtliches Bild von Comenius geben, obgleich ein solches zu entwerfen für den eine anziehende Aufgabe ist, welcher außer an dem Inhalte der Werke des großen Mannes auch an seiner Sprache Interesse hat. Selbstverständlich meine ich mit seiner Sprache nicht sein Latein, denn Latein zu schreiben haben seiner Zeit Andre besser verstanden als er, die sonst ihm geistig wahrlich nicht ebenbürtig waren; und um Latein zu lernen, benutzt man jetzt andere Hilfsmittel als seine Januar Atrium, Vestibulum, Methodus linguarum und wie sonst die von ihm verfaßten Sprachlehrbücher heißen. Wohl aber ist er ein Classiker der czechischen Sprache. Er war seiner Nationalität nach Slave und hat an seinem Volk sein Leben lang mit ganzer Seele gehangen; ihm hat er seine Dienste gewidmet als Bischof der böhmischen Brüder in Polen und würde sie ihm auch gern als Mann der Schule in Böhmen gewidmet haben, wenn es den Exulanten vergönnt gewesen wäre, in die geliebte Heimath zurückzukehren. Mit welcher Meisterschaft er die czechische Sprache handhabte, tritt vor Allem in seinen theologischen Schriften hervor, welche sich vor den czechisch geschriebenen Schulschriften durch Frische und Originalität auszeichnen. Allein nach dieser Seite ihn zu schildern kann ich ja wohl seinen Landsleuten überlassen, die übrigens, wie stolz sie auch auf Comenius sind und wieviel sie sich auch mit ihm beschäftigen, doch noch keine erschöpfende Darstellung des ganzen Mannes gebracht haben. Ueberhaupt läßt sich

über Comenius, obgleich viel über ihn gesagt ist, doch immer noch viel sagen. Noch ist das innere Wesen seiner Persönlichkeit nicht dargestellt. Auch ich mache mich heute nicht anheischig, davon ein vollständiges Bild zu geben; wohl aber hoffe ich, indem ich von dem Religionsunterrichte nach Comenius spreche, sowohl den richtigen Standpunkt bezeichnen zu können, von welchem aus der ganze Mann betrachtet werden muß, als auch zu den über ihn erschienenen Charakteristiken Manches hinzuzufügen, was — ich weiß nicht, aus welchen Gründen — bisher mit Stillschweigen übergangen worden ist.

Seine ganze Auffassung von der Aufgabe des Unterrichts ist eine tief religiöse; denn derselbe soll nichts Geringeres leisten, als das verlorene Paradies wieder herzustellen. Davon sagt er in seiner Didaktik (ich zitire stets nach der czechischen Bearbeitung derselben, welche weniger bekannt ist wie die lateinische): Gott hat den Menschen nicht nur ursprünglich in's Paradies versetzt, sondern auch ihn selbst zu einem Paradiesgarten gemacht, an welchem er seine Freude haben will. Durch den Fall Adams aber ist Alles verderbt, Verwüstung und Verödung ist der Zustand, in welchem sich jetzt die Welt befindet. Aber das Paradies soll wieder hergestellt werden. Gott pflanzte seinen Garten wieder durch Jesum Christum, seinen Sohn, in welchem die Weisheit Gottes in menschlicher Gestalt erscheint; dieser begießt den Garten mit seinem Blute und stellt ihn wieder her, wie es im alten Testamente verheißen ist. Aber auch dieser Weinberg ist wieder verstört worden, wie wir es in der heiligen Schrift lesen und selbst mit Augen sehen. Salomo klagt mit Recht über die Eitelkeit aller irdischen Dinge; freilich sieht dieselbe nicht Jeder, wer aber hinsieht, der muß überall Unordnung erkennen. (In anschaulichster Weise schilderte nun Comenius den traurigen Zustand der Verwirrung und der Verkehrtheit, die überall herrscht.) Der Trost ist nur der, daß Gott seinen Auserwählten ein Paradies bereitet hat, in welches sie einst gelangen sollen, und daß er schon hier dann und wann seine Kirche erneuert. Die bedeutendste Erneuerung steht noch bevor, nämlich die Zerstörung des antichristlichen Reiches, deren Anfang wir bereits schauen. Um nun an unserm Theile dazu zu helfen, daß es besser werde, müssen wir uns, wie es die Schrift an die

Hand gibt, der Kindererziehung befleißen, wie es auch David und nach ihm Salomo, nachdem er alles Andere versucht, gethan haben. Vor Allem wendet sich Jesus Christus, der rechte David und der rechte Salomo, an die Kinder. Solcher ist das Reich Gottes! Gott ehrt sie so, weil bei ihnen noch am ehesten Etwas von den Samenkörnern der göttlichen Weisheit und Reinheit vorhanden ist, zumal nachdem die Erbsünde durch Jesum Christum abgewaschen worden ist. Bei uns Erwachsenen hingegen hat der böse Feind Unkraut unter den Weizen gesät. Darum ist es sehr schwer, die Alten zu bessern. Hat doch auch Christus, als er in Jerusalem einritt, lieber auf dem Eselsfüllen als auf der alten Eselin gesessen. Die Hauptsorge nun beim Unterrichte muß die sein, die Jugend zur Erkenntniß Gottes und seiner Werke zu führen, vor der Ansteckung der Welt aber sie zu schützen. So richtet sich Gott durch sie eine Macht zu wider den bösen Feind, welcher die Jugend vor Allem zu verderben trachtet. Gott aber hat den Kindern in ihren Eltern Schutzengel gegeben. Jetzt bei der allgemeinen Verderbniß ist es schwerer, Kinder zu erziehen; zu der Patriarchen Zeit war dies leichter, weil damals die Verhältnisse einfacher waren; sie haben selbst ihre Kinder in allem Guten unterwiesen, und zwar ohne daß von außen kommende nachtheilige Einflüsse ihr Werk gehindert hätten. Jetzt aber wissen die Eltern Nichts von Gottes Wort, und gute Lehren sind selten. Das muß anders werden, und alle Christen müssen dazu helfen.

Soweit die Einleitung. Zur Behandlung des Gegenstandes selbst übergehend sagt er: die Didaktik, d. h. die Kunst, die Jugend in allen Wissenschaften, Sprachen und in aller Art Weisheit zu unterrichten, hat die Aufgabe, den Menschen 1. gelehrt, 2. tugendhaft, 3. fromm zu machen, d. h. ihn nach den drei Grundvermögen seines Seelenlebens: Denken, Wollen und Empfinden gleichmäßig auszubilden; oder wie es Comenius öfters ausdrückt, sie soll den Menschen zum Menschen machen, worunter er das versteht, daß sie ihn seinem himmlischen Ursprung entsprechend zum Erben der ewigen Seligkeit erziehen soll. Denn der Mensch, die Persönlichkeit, mit welcher es aller Unterricht und alle Erziehung zu thun haben, ist 1. das vollendetste, 2. das bewundernswürdigste, 3. das erhabenste Geschöpf. Er hat die Aufgabe, Gott und sich

selbst zu erkennen, wie es die Schrift sagt. Er ist zwar ein Geschöpf Gottes, wie jedes andere, aber das vollkommenste, denn während einige Wesen nur Sein haben, andre Sein und Wachsthum, wieder andere Sein, Wachsthum und Empfindung, hat der Mensch Sein, Wachsthum, Empfindung und dazu den Verstand, um Gott zu erkennen. Er ist das Ebenbild Gottes, vollkommner als die Engel. Er ist das wunderbarste Geschöpf, weil er Irdisches und Himmlisches in seiner Person vereinigt; das erhabenste, weil die Weisheit Gottes, d. i. Jesus Christus, in Menschengestalt erschienen ist. Das Ziel des Menschen ist die ewige Seligkeit, denn da er so vollkommen ist, muß er auch zu etwas Vollkommnem geschaffen sein. Dies beweist 1. der Ursprung des Menschen, seine Erschaffung nach dem Ebenbilde Gottes; 2. die Zusammensetzung des Menschen: seinem unsterblichen Theile nach ist er hier noch nicht auf der höchsten Stufe des Lebens und kann auch zu derselben auf Erden nie gelangen; 3. das ganze menschliche Leben ist ein steter Stufengang, sein Verstand nimmt immer mehr auf, sein Thun wird immer vielseitiger, sein Begehren immer lebhafter. Weder Gut noch Ehre noch Wollust können ihm genügen, noch auch die Aneignung von Kenntnissen. Das rechte Leben geht erst mit dem Tode an. Wacht doch auch bei Solchen, welche während ihres Lebens nicht an die Ewigkeit gedacht haben, im letzten Augenblicke das Gewissen auf. Ist doch (um noch einen Beweis dafür anzuführen) die Seele des Menschen oft ganz kräftig, wenn auch das leibliche Leben erstirbt. Wir haben drei Wohnungen: den Mutterleib, die Erde, den Himmel; aus der ersten gehen wir in die zweite, aus der zweiten in die dritte und in dieser bleiben wir. 4. Leben, Tod und Auferstehung unseres Herrn Jesu Christi beweisen es, daß wir auch vom Tode auferstehen. Demnach ist das zeitliche Leben des Menschen nur eine Vorbereitung. 1. sehen wir dies an uns selbst, daß nämlich bei stufenweisem Fortschritte immer Eins die Vorbereitung des Andern ist. Das Leben im Mutterleibe bereitet das auf Erden vor, dies das Leben im Himmel. Freilich benutzen nicht alle die Zeit der Vorbereitung in der rechten Weise. Diese Vorbereitung muß in einem Dreifachen bestehen, nämlich darin: zu lernen, sich zu bessern und sich zu Gott zu wenden (entsprechend den drei Grundvermögen der menschlichen Seele).

Gott hat den Menschen nach seinem Bilde geschaffen und ihm die Herrschaft über die Thiere gegeben, daher soll der Mensch 1. alle Werke Gottes kennen lernen; 2. dessen sich bedienen, was ihm Gott gegeben; 3. Gottes Ebenbild werden. — Der Mensch muß ein verständiges Geschöpf werden, muß allerlei lernen aus der Natur, aus Künsten und Sprachen und sich so zu der himmlischen Akademie vorbereiten; 2. soll er Herr der Geschöpfe werden durch einen tugendhaften Wandel; 3. Gottes Ebenbild dadurch, daß er nach der Heiligung ringt. Alles Andere, Glück, Gesundheit ꝛc. ist nur zufällige Gabe. Wie man eine Uhr nicht nach dem Gehäuse und ein Pferd nicht nach dem Sattelzeuge beurtheilen darf, so auch einen Menschen nicht nach äußerlichen Dingen. Das Vermögen, erleuchtet, tugendhaft und fromm zu werden, ist dem Menschen angeboren. Denn wie jedes Wesen die Anlage zu dem hat, was es werden soll, so ist auch der Mensch von Natur ein Werkzeug der göttlichen Weisheit. Daß er zum Erkennen und zum Wissen geboren ist, geht 1. daraus hervor, daß er nach dem Bilde Gottes erschaffen ist; er muß ein Abbild wie aller göttlichen Eigenschaften so auch der Allwissenheit sein. Der Verstand des Menschen ist ein Spiegel, in welchem er Alles schauen kann. 2. daraus, daß der Mensch ein Mikrokosmus, eine Welt im Kleinen ist, gleichwie das Samenkorn auch schon die ganze Pflanze enthält. Es kommt nur darauf an, daß man Alles, was im Menschen liegt, entwickelt, man kann die ganze Philosophie aus einem 7jährigen Kinde herausbekommen (Pythagoras). 3. die Werkzeuge der Seele erforschen Alles; 4. der Geist des Menschen ist von Natur wißbegierig, muß sich immer mit Etwas beschäftigen. Die Weisen werden auch von den Dummen bewundert, zum Zeugniß dafür, daß jeder Mensch den Erkenntnißtrieb hat; 5. die Autodidakten beweisen, daß der Mensch ein angebornes Licht hat; 6. Analogien aus der Natur zeigen es: der Acker, der Garten kann allerlei Samen aufnehmen, das menschliche Gehirn auch also, es ist eine leere Tafel, eine Spiegel, ein Auge. Die göttliche Vorsehung hat es also eingerichtet, daß das kleine Gehirn so sehr viel aufzunehmen vermag. Desgleichen hat der Mensch auch zu Sittlichkeit und Tugend eine angeborene Anlage, denn 1. liebt er die Harmonie; 2. ist er selbst Harmonie, inwendig und auswendig. Er hört gern

Musik, sieht gern ein schönes Gemälde, und auch der Lasterhafte liebt die Tugend. Wie die ganze Welt, so ist auch der einzelne Mensch ein künstliches Uhrwerk; und wie dieses, so kann auch die Seele des Menschen verbessert werden. Endlich, was die Frömmigkeit betrifft, so ist der Mensch auch zu ihr und zwar zu ihr vor Allem erschaffen. Denn er ist nach dem Bilde Gottes geschaffen; jedes Wesen sehnt sich nach seines Gleichen, also der Mensch nach dem lebendigen Gott, wie es der Psalmist ausspricht: Herr, wenn ich nur Dich habe, so frage ich nicht nach Himmel und Erde. (Ps. 73, 23). Der Mensch ist allerdings durch den Fall Adams verderbt, allein es sind ihm doch Wurzeln der Frömmigkeit gelassen (Nebukadnezar), und Gott will uns doch auch helfen, darum hat er seinen lieben Sohn Jesum Christum gesandt. Wir haben den neuen Adam, in welchem das ganze Menschengeschlecht wiederhergestellt ist. Wir wollen die Gnade nicht enger machen, als Gott sie selbst gemacht hat. Wenn nicht eine gewisse Empfänglichkeit im Menschen wäre, könnten die Sünder gar nicht zum Reiche Gottes geladen werden; so aber sind sie durch die heilige Taufe gereinigt und es ist ihnen dazu zu verhelfen, daß sie in Christo verbleiben und in ihm Frucht bringen. Soll nun aber der Mensch wirklich zum Menschen werden, so muß er erzogen werden; er hätte, auch wenn er nicht gefallen wäre, doch lernen müssen — so gut die Engel lernen müssen. (Das Gesagte ist der Auszug aus den Kapiteln 1—6 der Didaktik).

Wie nun die Erziehung zur Frömmigkeit vor sich gehen soll, das entwickelt Comenius im 24. Kapitel der Didaktik, welches ich hier in wörtlicher Uebersetzung nach dem czechischen Original mittheile. Die Mahnung des Apostels, zu sorgen, wie Leib, Seele und Geist unsträflich bewahrt werden mögen, soll hier bei dieser Betrachtung über die Erziehung der Jugend so Beachtung finden, daß wir auf das, was unter diesen dreien das Erste ist, zuerst unser Absehen richten. Das erste aber ist die Seele, das unsterbliche Bild des unsterblichen Gottes. Wie also über die Bewahrung des Leibes im 13. Kapitel und über die Bildung des Geistes und des Verstandes durch Wissenschaft und Sittenlehre in den folgenden Kapiteln bis jetzt die Rede gewesen ist, so wird jetzt von dem Schmucke der Seele d. h. von heiliger Frömmigkeit gesprochen.

Obgleich diese ein Geschenk Gottes ist und vom Himmel durch die Wirkung des heiligen Geistes gegeben wird, so ist es doch in der Ordnung, daß dieser heilige Geist Helfer haben will, welche seine Paradiesbäumchen sichtbarer Weise pfropfen, begießen, beschneiden, und daß diese die Art und die Methode ihrer Arbeit und ihrer Pflicht zu verstehen sich bestreben. Zuerst aber, damit der Sinn Aller, welche dies lesen werden, immer diesem Gegenstand zugewandt sei, wiederhole ich noch einmal das, daß alle Jugenderziehung von der Religion anfangen, und bei jeder Art von Unterweisung das Hauptaugenmerk darauf gerichtet werden muß. Die Beweise dafür sind folgende:

1. Was das Vornehmste ist, muß auch allem Andern vorgehen. Das Vornehmste aber ist das, was zur Erreichung unseres vornehmsten Zieles, d. i. der ewigen Vereinigung mit Gott vornehmlich hilft, und das ist die Religion. Denn die Schrift sagt, daß die Weissagungen aufhören und die Sprachen verstummen, das Wissen vergeht, aber die Liebe ewig bleibt (1. Cor. 13). Was sich auf die Ewigkeit bezieht, muß am tiefsten eingeprägt und allem Andern zu Grunde gelegt werden.

2. Am leichtesten ist es, die Religion zuerst in das menschliche Herz einzuimpfen, bevor dasselbe mit Eitelkeiten sich beschäftigt und zerstreut. Wie es leichter ist, das Feuer im Funken zu ersticken, als nachdem es entglommen ist und leichter den Strom durch Verstopfen der Quelle aufzuhalten, als nachher durch Errichten eines Dammes, und leichter, das Getreide vom Unkraut zu reinigen, wenn es zu wachsen anfängt, als nachher; so verhält es sich auch mit der Bildung zur Frömmigkeit, indem man es auch dabei damit zu thun hat, die im Stillen mit aufwachsenden Schößlinge des Bösen abzuschneiden.

3. Das Gefäß, in welches Du eine kostbare Salbe zu thun beabsichtigst, mußt Du zuvor reinigen, sonst wird sie übel riechen, sauer werden und verderben. Deine Seele also, in welcher Du die Schätze der Weisheit aufzuheben gesonnen bist, mußt Du zuerst reinigen, willst Du nicht, daß Dein Wissen durch den üblen Geruch des Hochmuths und der Eitelkeit verderbt werde.

4. Jeder, der an die Erlernung der Weisheit geht, bedarf eines Führers und Lehrers des heiligen Geistes, welcher allein der voll-

kommene Lehrer ist und heißt und in alle Wahrheit führt. Dieser Geist aber, der heilig und ein Geist der Zucht ist, flieht die Arglist und weicht von dem unverständigen Sinn darum, daß er von der hinzukommenden Ungerechtigkeit überwältigt wird. Zu einer unedlen Seele geht die Weisheit nicht ein und sie wohnt nicht in einem Leibe, welcher der Sünde unterthan ist. Darum muß dieser Geist, der himmlische Lehrer, zuerst gesucht, gerufen, hergeführt werden, jedoch immer nur in eine reine Seele.

5. Gott der Herr hat durch das Gesetz alle Erstgeburt sich zugeeignet, sollten daher nicht auch die Erstlinge unseres Lebens ihm gehören? Insbesondere aber ist der Beachtung werth, was er in Bezug auf das Pfropfen der Bäume angeordnet hat. Die Worte sind folgende: Wenn ihr in eurem Lande Bäume irgend welcher Art, die Frucht bringen, anpflanzt, so beschneidet ihre Vorhaut d. i. ihre Frucht. Drei Jahre lang sollt ihr sie für unbeschnitten halten, es soll Nichts davon gegessen werden. Im vierten Jahre aber soll es zur Ehre Gottes geheiligt werden, und im 5. Jahre erst sollt ihr davon essen, damit euch der Herr euren Ertrag mehre. (Lev. 19. 23. ff.) Was soll dieß? Sorgt sich Gott um die Bäume oder sagt er dies ausschließlich für uns? Für uns sicherlich (siehe 1. Cor. 9, 8. 10). Was also ist es? Drei Jahre lang die Früchte wegwerfen, im 4. Jahre sie dem Herrn weihen, im 5. erst sie für sich nehmen? Und dies soll gethan werden, damit unser Ertrag sich mehre? Das heißt: diese in die israelitische Erde eingepflanzten Bäumchen sind die in der Kirche heranwachsende Jugend. Die ersten 3 Jahre sind die Jahre der Kindheit, in ihnen ist das, was mit uns geboren wird und wächst, etwas Wildes (ebenso wie bei Andern, welche außerhalb der Kirche geboren werden), was abgeschnitten und weggeworfen werden muß. Nachher müssen die Erstlinge unsrer Bestrebungen Gott gegeben werden, und dann erst soll man auf das sehen, was diesem Leben dient. Wird diese Ordnung eingehalten, so verheißt Gott seine Gabe bei uns zu mehren und verbürgt sich mit seiner Rechten, daß es geschehen soll: „Denn ich bin der Herr, euer Gott." Es kann also nicht anders sein.

6. Die Gottseligkeit hat die Verheißung dieses und des zukünftigen Lebens (1. Tim. 4, 8. Matth. 6, 33). In's Besondere

aber verheißt Gott sein Geheimniß denen offenbaren zu wollen, welche den Herrn fürchten (Ps. 25, 11). Und aus dieser Ursache heißt die Gottesfurcht Anfang, Wurzel, Quelle, Brunnen, Krone der Weisheit. Dies haben auch Heiden erkannt, denn Cicero sagt: Ehre Gott und er wird Dich durch seine Eingebung leiten. Das sagt Einem ja die eigene Vernunft, daß, wer sich zum Lichte wendet, vom Lichte erleuchtet wird, je näher umsomehr. Gott aber ist das Licht.

7. Unsre Vernunft und die heilige Schrift rathen uns, daß wir bei unsrer Arbeit immer die Fröhlichkeit des Herzens erstreben, denn das ist das Leben des Menschen (Sir. 30, 23). Nun gibt es aber nicht, noch kann es geben eine größere Freude in der Welt als die eines guten Gewissens in Gott, um derentwillen der fromme Mensch einem an lebendigen Wassern gepflanzten immer grünenden und blühenden Baume (Ps. 1, 3 u. 92, 13), hingegen der gottlose dem in der Wüste an ausgedörrten Orten welkenden Haidekraut verglichen wird (Jerem. 17, 6). Und daher muß die Religion, da sie Anfang, Grund, Wurzel, Unterlage aller unsrer Bestrebungen, aller Freude, aller Weisheit, alles Lebens, des gegenwärtigen und zukünftigen, ist, unbedingt Allem vorgehen.

8. Endlich führe ich das Beispiel heidnischer Weisen dafür an. Unter ihnen sind diejenigen, welche es in der Weisheit am höchsten gebracht haben, dahin gekommen, wohin auch Salomo gekommen ist, nämlich sich um die Bildung des Herzens nach dem Willen Gottes zu kümmern; dies beweisen ihre Bücher. Ja sogar der große Wortkämpfer Aristoteles, der sein ganzes Leben nur in tiefem Philosophiren hingebracht hat, rief vor dem Tode aus: „O Du, der Du das Wesen des Wesens bist, erbarme Dich über mich!“ Warum also sollten nicht wir den Unsern sogleich als Ziel und Endpunkt das hinstellen, was dieser erst im Tode erkannt hat, wozu jene erst nach langem Umherschweifen gelangt sind? So gebeut es Gott, so will es unsre Vernunft, so verlangt es die Nothwendigkeit; anders kann es nicht sein; darauf bleibe unerschütterlich, auf daß unsre christlichen Schulen Tempel der Frömmigkeit und Werkstätten des heiligen Geistes werden. Amen, Herr Jesu Christe, Amen, Amen!

Worin besteht nun die Religion? Die Religion ist, um es kurz

zu sagen, ein freiwilliges, freudiges, beständiges Sichhinkehren des Herzens zu Gott, welches mit dem Verstande, dem Willen und der That geschieht. Mit dem Verstande wenden wir uns zu Gott, wenn wir seiner als unseres Schöpfers und Erhalters, unseres Wohlthäters und Vaters, in welchem wir leben, weben und sind, beständig gedenken, immerdar in Allem, was wir sehen, hören, schmecken und fühlen und was wir berühren, die Spuren seiner Macht, Weisheit und Güte erkennen. Mit dem Willen, wenn wir ihn, da wir ihn als das höchste Gut erkannt haben, von Grund unsres Herzens lieben, nach Nichts in dieser Welt mehr als nach seiner Gnade und Gunst verlangen, Nichts auf dieser Welt mehr als seinen Zorn und seine Ungnade fürchten. Mit der That, wenn wir in Allem unsern Willen seinem Willen unterordnen und alle unsre Triebe so seinen göttlichen Tugenden ähnlich machen, daß ein gut ausgeprägtes Bild der wahren Reinheit und Heiligkeit, Gerechtigkeit und Barmherzigkeit an uns erglänze! Selig, wer zu diesem Dreifachen gelangt.

Welches ist der Grund dafür? Soll dies Dreifache in die Jugend hineingebracht werden, so muß man den rechten Grund davon wissen, dieser ist ein dreifacher: die Schrift, die Welt, und der Mensch selbst.

In der Schrift müssen wir Gott erkennen, wie er sich uns in seinem Wort offenbart hat; in der Welt, wie er sich uns in seinen Werken abgebildet hat; in uns selbst, wie er sich uns in seinen Wohlthaten und in seinen Gerichten zeigt. Dies Dreifache wird ursprünglich in der heiligen Schrift offenbart, sodann durch Betrachtung der göttlichen Werke für unsern Verstand auseinander gelegt, endlich durch die innere Empfindung des Herzens für uns bestätigt. Und darum muß es also sein, daß alle Schüler in der Frömmigkeit zuerst und hauptsächlich die heilige Schrift suchen. Was Hyperius gesagt hat, daß nämlich der Gottesgelehrte in der heiligen Schrift geboren wird, das dehnt St. Petrus auf alle Kinder Gottes aus, daß sie nämlich von Neuem geboren werden müssen aus unvergänglichem Samen, d. i. aus dem lebendigen Worte Gottes, welches in Ewigkeit bleibt (1. Petr. 1, 23). Dies heilige Buch also, die Bibel, muß in den christlichen Schulen Anfang und Ende sein, auf daß alle christlichen jungen Leute nach dem Beispiele des Timotheus von Jugend auf die heilige Schrift

wissen und, genährt durch das Wort des Glaubens, zur Seligkeit reif werden (1. Tim. 3, 15 und 4, 6). Dann erst wird die Philosophie am Platze sein, weil sie dann erst eine vernünftige und nutzbringende Betrachtung der verschiedenartigen göttlichen und menschlichen Werke und durch dies Alles eine Ausbildung des Selbstbewußtseins sein wird.

Wie soll die Religion geübt werden? Was der große Mann Dr. Luther gesagt hat, daß nämlich drei Dinge den Gottesgelehrten machen: Betrachtung, Gebet, Anfechtung, das können und müssen wir hierher ziehen (denn es gibt keinen andern Weg), daß nämlich einen wahrhaft frommen Menschen dies Dreifache macht, die Betrachtung, das Gebet, die Anfechtung.

Die Betrachtung ist ein fleißiges, sorgfältiges, andächtiges Durchforschen und bei sich selbst Erwägen der heiligen Schrift, der göttlichen Werke und Wohlthaten. Wie dies nutzbringend zu geschehen hat, dies der Jugend zu zeigen, wird durchaus nothwendig sein, wie man auch nicht vergessen darf, bei der Beschreibung des Einzelnen anzuzeigen, was einem jeden Lebensalter zugehört. Der Inhalt ist der, daß man überall darauf zu achten und zu merken lernt, daß Gott Anfang, Mittel und Ende aller Dinge ist, daß darum Alles aus dem Rathe seines Willens fließt, sei es, daß er es selber thut, sei es, daß er es zuläßt; daß nach seiner Macht und Weisheit Alles eintritt, und Alles geordnet wird, daß zum Ruhm seiner Gnade und Gerechtigkeit Alles ausgehen muß.

Das Gebet ist ein häufiges und in gewisser Hinsicht fortwährendes Aufseufzen zu Gott, und zwar um das Herz in Gott zu stärken, daraus Trost und Freudigkeit zu schöpfen und zu allen Dingen Rath und Hülfe sich zu holen. Denn darauf beruht es, daß wir Nichts durch uns selbst vermögen, nicht einmal etwas Gutes zu beabsichtigen, sondern daß all unser Vermögen von Gott ist. Wir müssen also lernen in Allem und wegen aller Dinge auf Gott zu schauen, wie die Augen der Knechte auf die Hände des Herrn gerichtet sind (Ps. 123), also daß ein Jeder von uns viel mehr Zeit mit Gott als mit Menschen zubringt. Dies kann leicht geschehen, wenn wir immer, nicht nur indem wir zum Gebete uns Muße nehmen, die Kniee beugen, die Hände empor heben, mit der Stimme ihn anrufen (was sich auf den besonderen Ort

und die besondere Zeit des Gebetes bezieht), sondern bei aller Arbeit, bei allem Lärm, liegend, stehend, gehend, sitzend, redend, fahrend oder sonst Etwas treibend, an Gott denken, in der Liebe, in der Hoffnung und im Verlangen zu ihm uns erheben, denn das ist es, was von Henoch geschrieben steht, daß er beständig mit Gott ging. (Gen. 5).

Die Anfechtung ist eine Probe, welche offenbart, wie weit der Mensch in der Frömmigkeit gekommen ist; und zwar ist sie dreifach: menschlich, teuflisch, göttlich. Die menschliche geht entweder vom Menschen selbst oder von Andern aus. Bei der von uns selbst ausgehenden prüfen wir uns selbst im Gewissen, ob es sich in Allem nach dem Willen Gottes hält oder ob es einmal und wie sehr es sich verfehlt. Die von Andern ausgehende ist freundlich und feindlich. Die freundliche besteht in einer Prüfung im Fleiß, in der Treue, der Verschwiegenheit u. s. w., welche durch vorgelegte Fragen nach Diesem und Jenem oder unbemerkter Weise geschieht. Die feindliche besteht darin, daß uns einer beneidet, verdächtigt, anfeindet, verleumdet, herabzieht oder sonst auf eine Weise kränkt. In allem dem müssen die jungen Leute unterrichtet werden, auf daß sie lernen sowohl selbst wie auf einer steten Wache stehend, ihr Gewissen wach zu halten, als auch an aller Art Versuchungen durch ihre Nächsten sich zu gewöhnen, in dem rechten Glauben, daß Gott, auch wenn er uns einen Menschen an die Seite oder zu Häupten stellt, dies nicht umsonst thut. Vor Allem jedoch muß man sie dazu tüchtig machen, daß sie lernen und verstehen, die Versuchung des Teufels zu erkennen, von der Gottes sie zu unterscheiden und in beiden sich geduldig, standhaft, still und eifrig zu halten.

Dies ist in der Hauptsache das, was er von der Methodik des Religionsunterrichts lehrt. Wir fügen dazu noch, um das Gesammtbild zu vervollständigen, die Vertheilung des religiösen Lehrstoffes auf die vier verschiedenen Schulen, welche der Mensch vom 1.—24. Jahre seines Lebens nach dem Plane des großen Pädagogen durchzumachen hat. (nach Didaktik Kap. 27.) Auf der ersten Stufe, in der Mutterschule, soll er in den Sitten soweit ausgebildet werden, daß er lernte aufrecht zu stehen, gerade auszugehen, possenhafte Geberden mit Händen, Augen und andern

Gliedern zu vermeiden, vor alten Personen Ehrerbietung zu haben, die Strafe zu fürchten, den Eltern zu gehorchen, ohne Eigensinn und Bosheit zu zeigen und was dem Aehnliches noch ist; in der Frömmigkeit soweit, daß er das Dasein des lieben Gottes im Himmel kennen lernt, sich gewöhnt täglich zu beten, und zwar indem er auf die Kniee niederfällt, die Hände faltet, die Augen aufhebt oder niederschlägt, ohne da und dorthin zu gaffen, seinen Glauben zu bekennen und ihn in den hauptsächlichsten Artikeln zu verstehen, nämlich: Gott Vater, Sohn und heiliger Geist, Sündhaftigkeit, Vergebung der Sünden, Tod und Auferstehung und ewiges Leben, die Gebote Gottes aus dem Gedächtnisse herzusagen. Auch soll er unterrichtet werden, einige leichtere Fragen aus dem Katechismus zu beantworten, z. B.: Was ist Gott? Wer bist Du?, und kleine Liederverse herzusagen. Scheint dies für das Kindesalter zu viel zu sein? Scheint es unmöglich zu sein, daß ein Knäblein oder Mägdlein mit dem Allen geschmückt sei? Ganz leicht kann es soweit gebracht werden! In dem Informatorium der Mutterschule (XI. Bd. der pädagogischen Bibliothek S. 1—66) führt er aus, wie eine Mutter ihr Kind lehren soll. Wer die ganze Tiefe und Zartheit seines frommen Gemüthes kennen lernen will, der lese aus dem genannten Werk die hier einschlagenden Kapitel IV, VII und X. Die Aufgabe der II., der Stadt- oder Gemeindeschule soll die sein, den Schüler soweit zu fördern, daß er sich in Bezug auf die Sittlichkeit demüthig, gehorsam, aufmerksam, rechtschaffen, reinlich, ernsthaft, aufrichtig, freundlich und ehrerbietig verhalte; die Frömmigkeit soll ihm ebenso wie zu Hause eingeprägt, nur soll Alles auf eine höhere Stufe erhoben und durch das Beispiel des Lehrers ihm anschaubar gemacht werden. In der III., der lateinischen Schule, in welcher der Schüler vom vollendeten 12.—18. Jahre zuzubringen hat, soll zur Veredlung der Sittlichkeit eine vollständig christliche Sittenlehre gegeben werden, auf daß der Mensch den Grund und das Wesen, die Ursache und die Eintheilung aller Tugenden kennen lerne. Beim Religionsunterrichte aber soll er aus der heiligen Schrift selbst, welche er auf dieser Stufe, wo er Hebräisch und Griechisch zu diesem Zwecke lernt, im Urtexte lesen kann, den sichern und allein richtigen Weg des Heils lernen, den Sinn der Glaubensartikel und des in den Geboten geoffenbarten

göttlichen Willens recht begreifen. Für die IV. Schule, die höchste, deren jedes Land nur eine hat, ist nichts vorgeschrieben. Bezeichnend aber ist es, welche Stellung Comenius der Theologie in der Gesammtheit der menschlichen Wissenschaften anweist. In jeder Hinsicht ist sie die erste! Denn — so sagt er (Did. Kap. 10), wenn der Mensch seinen Geist ausbilden und zu diesem Zwecke verschiedene Dinge sich aneignen soll, so muß er zuerst die wesentlichen lernen, und unter ihnen sind die ersten die geistlichen: Gott, die Engel, die Seele; die also, von welchen die Theologie handelt. Demnach stellt sich denn auch das Verhältniß der drei Dinge, zu welchen der Mensch durch die Erziehung herangebildet werden soll, folgender Maßen: diese drei, nämlich Wissenschaft, Sittlichkeit, Frömmigkeit dürfen nicht zerrissen werden. Denn was ist Wissenschaft, wenn sie nicht mit Tugend geschmückt ist? Was Salomo von einem schönen Weibe ohne Verstand sagt, gilt auch von einem gelehrten Menschen ohne Tugend: Eine Sau mit einem goldnen Halsbande. Wie man Edelsteine nicht in Blei, sondern in Gold faßt, damit beides schöner glänze, so soll das Wissen nicht mit Rohheit verbunden sein, sondern mit Zucht, damit Eins dem Anderen zur Zierde gereiche. Indem aber zu beiden wahre Frömmigkeit hinzukommt, bewirkt sie die Vollkommenheit. Denn die Furcht des Herrn ist, wie der Anfang und das Ende der Weisheit, so auch der Gipfel und die Krone derselben, da es die Fülle der Weisheit ist Gott zu fürchten. Zuerst muß daher bei der Jugend dahin gewirkt werden, daß Frömmigkeit und Gottesfurcht in ihr gepflegt werde; dies ist die Grundlage von allem Andern, darnach müssen die einzelnen Tugenden des sittlichen Lebens wie edle Zweige in die Jugend eingepflanzt und hierauf erst die Wissenschaften gelehrt werden. Diese Stelle (der Schluß des X. Kap. der czechischen Didaktik) ist um so beachtenswerther, als es bei der, durch die ganze Eintheilung der Didaktik gebotenen, getrennten Behandlung von Ethik und Dogmatik scheinen könnte, als ob für Comenius die Sittlichkeit eine rein äußerliche Ehrbarkeit und Wohlanständigkeit sei; dies ist jedoch nicht der Fall, sondern sie ist für ihn der Abglanz, des im Innern des Herzens entzündeten Glaubensfeuers, wie es deutlich ein wenig bekanntes kleines Schriftchen

unseres Comenius beweist, das den Titel führt: Regulae vitae sapientis, harmonicae, tranquillae actuosae, negotiis obrutae, liberaliter otiosae, peregrinantis denique; er hat es unterm 9. Juni 1643 dem jungen Grafen Christian Ambrosius Kochlewski, welcher als Gymnasiast in Lissa sein Pflegling gewesen war, zum Abschiedsgeschenk überreicht, als dieser in die große Welt eintrat. Obgleich man hier, wie überall, wo er moralische Gegenstände behandelt, die Anlehnung an Seneca und Epictet, die großen stoischen Ethiker, wahrnimmt, so weist er doch hier gerade deutlich darauf hin, daß unser ganzes sittliches Handeln aus einer Quelle abzuleiten sei, nämlich aus einem frommen Gemüthe, welches an Gott sein höchstes Gut hat und auf ein Ziel hinstrebt, nämlich: die ewige Seligkeit.

So hat denn also der Begründer der modernen Pädagogik nicht nur dem Religionsunterrichte nicht die erste Stelle unter allen Unterrichtszweigen angewiesen, sondern gewollt, daß Alles, was in der Schule getrieben wird, vom Geiste der Frömmigkeit getragen sei. Seine didaktischen und pädagogischen Werke alle tragen das Gepräge einer wahren tiefen Religiösität. Alle Dinge, die er betrachtet — und wer ihn kennt, wird auch wissen, daß er sehr Vieles in den Bereich seiner Betrachtung zieht — schaut er an in dem einen Lichte, welches Christus der Welt gebracht hat. Prof. Dr. Baur hat in seinem köstlichen Aufsatze über Christenthum und Schule ein höchst ergötzliches Bild von einer confessionell ganz farblosen Geographiestunde gegeben, indem er nämlich dem Lauf des Rheines folgend zeigt, daß es geradezu lächerlich sein würde, an den Stätten großartiger Erinnerung aus der Reformationszeit vorüber zu gehen, ohne der Reformation zu gedenken: das gerade Gegentheil der hier gegeißelten Manier ist die Art und Weise, wie Comenius die Lehrgegenstände behandelt; bei ihm hat Alles Leben, weil bei ihm Alles aus einem großartigen richtigen Gesichtspunkte, nämlich dem der religiösen Betrachtung abgeleitet wird. Treibt der Lehrer Geschichte nach Comenius, so soll er vor Allem an die Geschichte der Kirche das deutlich wahrnehmbare Walten Gottes aufzeigen, treibt er Naturkunde, so soll er den Fußtapfen der göttlichen Allmacht nachgehen; treibt er Geometrie, Rechnen, Physik, so soll es

geschehen zur Ehre des Herrn, der, wie es in der Weisheit Salomonis 17, 21 heißt, Alles nach Maß, Zahl und Gewicht geordnet hat — ein herrliches Wort der Apokryphen, welches auch ein hiesiger großer Chemiker bei einem Vortrag als ein Wort der Weihe für seine Wissenschaft angewendet hat. Alles also, was Comenius thut und treibt, Alles, was er bei seiner rastlosen Thätigkeit geschaffen oder doch geplant hat, — denn nur das Wenigste von dem, was sein über seine Zeit weit hinaus fliegender Geist als Ideal geschaut hat, ist in der Wirklichkeit zur Darstellung gekommen, — Alles, was er um der Schule willen gethan, sollte der Kirche dienen: so sagt er selbst ausdrücklich. Unter Anderm sagt er in dem so überaus begeistert und begeisternd geschriebenen Schlußcapitel XXX. der Didaktik, in welchem er alle Stände der Erde auffordert, den von ihm zur Verbesserung des Schulwesens gegebenen Rathschlägen beizutreten und sich des großen Werkes mit lebendigem Eifer anzunehmen: „Der Herr hat dem Petrus nicht nur seine Schafe, sondern auch seine Lämmer anbefohlen, ja die Lämmer zuerst (Joh. 21, 15 ff.), da es für den Hirten leichter ist die Schafe zu weiden, wenn er schon die Lämmer an die Weide des Lebens, die Ordnung der Heerde und den Stab der Zucht gewöhnt hat. Versteht dies Einer nicht oder will er es nicht verstehen, so verräth er damit Thorheit. Denn welcher Goldschmied wünscht nicht, daß das Gold, welches der Bergmann aufbringt, möglichst rein sei? Welcher Schuhmacher wünscht nicht, daß ihm das Leder möglichst gut zubereitet in die Hände komme? Lasset also auch uns Söhne des Lichtes in unsern Dingen vorsichtig sein und darnach trachten, daß die Schulen uns möglichst gut geübte Zuhörer liefern.“ Und vorher im XXVIII. Kap., wo er davon redet, wie auch bei seinem, dem czechischen Volke Schulen errichtet werden können, sagt er: „Wem die Wache über die Kirche anbefohlen ist, dem ist sie auch auf die Schulen übertragen; denn diese sind die Pflanzstätten der Kirche.“ Und als er im Jahre 1631, nachdem Schweden in den 30jährigen Krieg eingegriffen hatte, wieder Hoffnung faßte, daß es ihm vergönnt sein werde, in das theure Vaterland zurückzukehren und für dasselbe durch Hebung des Schulwesens eine neue Zeit bringen zu helfen, da sagt er: Lasset uns hören die Stimme

Christo des Bräutigams, der seiner Braut zuruft: „Siehe der Winter ist vergangen, der Regen ist weg und dahin. Die Blumen sind hervorgekommen im Lande, der Lenz ist herbeigekommen und die Turteltaube läßt sich hören in unserem Lande (Hohesl. 1, 10 ff). Wenn wir darauf hören, so wird Gott gepriesen, die Kirche verherrlicht, das Gemeinwesen verschönt, unser ganzes Volk vor den Augen aller Welt geschmückt (vorher hatte er mit tiefem Weh darüber geklagt, daß sein Volk gerade hinter andern Völkern in der Bildung zurücksteht, aber er hofft, daß nach der Errichtung von Schulen auch ihm die Virgile, Horaze und Cicero's nicht fehlen werden), der Segen Gottes wird bei uns wohnen, die rechte Weisheit unter uns Wurzel fassen; ein unsterbliches Gedächtniß unsrer heiligen Bestrebungen und Fußtapfen, die zum Nachfolgen auffordern, bleiben nach uns für unsere Nachkommen, welchen wir dazu behülflich sind, daß sie alle der Same seien, den der Herr liebt, alle von Gott gelehrte Söhne vom kleinsten bis zum größten, alle solche, die den Herrn kennen und reichen Frieden haben, wie es der Herr den aus der babylonischen Gefangenschaft Zurückgekehrten verheißen hat. Daher sollen denn auch die Lehrer, sowie die von der Kirche und vom Staate zu stellenden Schulinspektoren vor Allem fromme Männer sein, die durch ihr Beispiel, durch ihre ganze Persönlichkeit fortwährend heilsame Zucht üben.

Fürwahr, es ist ein hohes Ziel, welches Comenius der Schule steckt! Und wenn er auf Jeden, welcher sich mit ihm beschäftigt, einen so unwiderstehlich anziehenden Eindruck ausübt, so erklärt sich dies aus dem hohen christlich-idealen Sinne, der ihm eigen war und bis an's Ende seines Lebens geblieben ist, obgleich doch wahrlich gerade genug über ihn gekommen ist, was ihn hätte herabstimmen können. Ich will gar nicht reden von einzelnen furchtbaren Unglücksfällen, welche ihn getroffen haben, von der Vertreibung aus dem Vaterland, dem Verluste seiner ersten Frau und seiner Kinder aus erster Ehe, von welchem er im Labyrinth der Welt so rührend spricht (labyrint swěta, cap 8 řad a stav manzelů, zu Ende); nicht von dem Brandunglücke in Lissa, im Jahre 1656, welches nicht nur seine pansophischen Arbeiten, die Frucht jahrelanger Studien, und sein czechisches Wörterbuch, an welchem er 20 Jahre

gearbeitet hatte, verschlang, sondern auch darum besonders verhängnißvoll für ihn sein mußte, weil er als Bischof der Brüdergemeinde in Lissa den Rath gegeben hatte, den Schweden unter Wittenberg die Thore zu öffnen; dieß war viel auch für jene Zeit, in welcher jeder Bekenner der reinen evangelischen Lehre viel zu tragen bereit sein mußte, und die meisten auch bereit waren, denn, wie Riehl in den kulturhistorischen Novellen einmal richtig bemerkt, die Menschen haben in jenen furchtbaren Zeiten Glaubensmuth, Geduld und Ergebung in einem Maße bewiesen, welches späteren glücklichen Zeiten abhanden gekommen ist. Und doch ist von Einzelnem derart will ich nicht reden; wohl aber hätte es den Comenius niederschlagen können, daß er von seinen Idealen so wenig verwirklicht sah. Sein Heimathland Mähren mit dem stammverwandten Böhmen ward für seine Bemühungen vollständig verschlossen, denn als man in Osnabrück und Münster den Frieden schloß, welcher dem furchtbaren 30jährigen Kriege eine Ende setzte, da hat Niemand unter denen, welche Frieden schlossen, an die armen böhmischen Brüder gedacht, welche doch um ihres Glaubens willen so treu und standhaft gelitten hatten; und auch in all den andern Ländern, in welchen Comenius gewirkt hat, in Ungarn, Polen, England, Schweden und den Niederlanden, die alle nach einander die Dienste des großen Mannes in Anspruch genommen haben, hat er doch weder das Schulwesen, so wie er es gewünscht, erblühen sehen, noch auch seine pansophischen Arbeiten zu einem Abschlusse bringen können, — bei aller Auszeichnung, mit welcher man ihn behandelte, und bei aller Freigebigkeit, mit welcher ihn englische und holländische Gönner unterstützten. Allein doch ist er bis an's Ende seines Lebens frei von aller Bitterkeit geblieben. Noch 1668, in dem letzten seiner Werke: Unum necessarium, welches er als 77jähriger Greis schrieb, zeigt sich eine wahrhaft wohlthuende Frische und Lebendigkeit! Mit jugendlicher Begeisterung spricht er darin noch von seinen pansophischen Arbeiten! Ein deutlicher Beweis dafür, daß der innerste Kern seines Wesens eine tiefe, wahre Frömmigkeit ist, welcher mit sich bringt, daß der Mensch bei allen trüben Erfahrungen doch freudig bleibt im Herrn. So lehrt er den Religion mit seinem ganzen Wesen. Die ganze Leidensgestalt des Comenius

(um ihn mit Raumer also zu bezeichnen) verkündet uns still beredt, daß Jesus Christus sein Leben ist. Ihm gehört er an, ihm dient er von ganzem Herzen! Er hat im Himmel gelebt schon auf Erden. Er hat nicht nach irdischen Dingen getrachtet, obgleich ihm am Ende seines Lebens von irdischem Gute soviel beschеert war, daß er sorgenfrei leben konnte, wohl lebt er, wie er in dem unum necessarium sagt, nun in der großen Stadt Amsterdam, der Kaufhalle der ganzen Welt, aber es blendet ihn nicht, er hat kein Verlangen nach der irdischen Herrlichkeit, welche sich ihm hier darbietet, sondern er trachtet nach dem Himmel. Er hat in dieser Welt kennen gelernt, denn er ist vielseitig gebildet gewesen, wie wenige, er hat im vollsten Maße jene enzyklopädische Bildung besessen, welche dem Lehrer unentbehrlich ist, und hat bekanntlich bis zu seinem Tode rastlos das Ziel verfolgt, Allen das hohe Gut der Bildung zugänglich zu machen, aber das Wissen hat ihn nicht aufgebläht, sondern er bekennt in dem schon genannten unum necessarium, daß doch nur eine Weisheit die rechte ist, nämlich die, Jesum Christum zu haben, und im Labyrinth der Welt kommt er, nachdem er als ein zweiter Sebastian Brandt die Thorheiten der Menschen einer scharfen Kritik unterworfen hat, zu dem Schlusse, daß die Seele doch nur dann Frieden findet, wenn sie sich aus den Zerstreuungen der Welt flüchtet und mit Jesu, dem rechten Seelenfreunde, allein ist. Er hat in seinem Leben viel gewirkt, aber das macht ihn nicht stolz, sondern er hat bei dem Allen nur umsomehr erkannt, daß dem Menschen Eins noth ist, nämlich Christum zu finden. Die Welt, so sagte er im unum necessarium, bewegt sich in labyrinthischen Irrgängen, wälzt sisyphische Steine und leidet tantalische Qualen. Schon Salomo sagt, daß zwar Gott den Menschen aufrichtig geschaffen habe, daß er selbst aber viele Künste suche (Pred. J. 30); um wieviel schlimmer ist es im Laufe der Zeit geworden! Wie noth thut es daher, daß die Menschen wieder Einfachheit und Einheitlichkeit ihrer Bestrebungen lernen, d. h. sich zu Jesu als dem einigen wahren Gut wenden. Er selbst, Comenius, mochte gerade bei seinem wechsel- und mühevollen Leben, bei seinem vielen Verkehr mit Leuten aller Art, bei seinem Wandern in der Welt oftmals von dem Gefühle der Leere erfaßt worden, was gerade bei einem

solchen Leben leicht über den Menschen kommt, und sich darnach sehnen, in heiliger Stille mit Andacht und Sammlung seinem Gotte dienen zu können. Denn wenn er auch sein Lebenlang viel zu thun gehabt hat, wenn er auch immer wieder dazu gedrängt worden ist, da und dort neubegründend zu wirken, und wenn er auch unleugbar einen innern Beruf dazu gehabt hat, indem er mit einem offenen Auge für die Dinge dieser Welt und mit vielem praktischen Geschick für die pädagogische Verwendung derselben ausgestattet war, so hatte er doch schon von der Brüdergemeinde aus den Zug zu stiller, innerlicher Frömmigkeit, welche nachmals die Herrnhut'sche Gemeinde charakterisirt, die ja in der That Fleisch von seinem Fleisch ist.

Seine Frömmigkeit ist entschieden biblisch christlich. Die allgemeine menschliche Sündhaftigkeit einerseits und die Empfänglichkeit für die Erlösung andrerseits sind in anthropologischer Hinsicht die wichtigsten Grundlagen seines pädagogischen Systems. Der Verstand des Menschen ist, so sagt er, durch den Fall Adams umdüstert und unfähig, sich selbst zu helfen; er ist eine leere Tafel, aber keine ganz glatte, sondern hat einige Unebenheiten, er hat von Adam Schmutz und Schuld empfangen, das schlimmste Babel ist im Menschen selbst. Nur durch eine gründliche Buße, nur durch die Neugeburt kann man in das Reich Gottes kommen, Gott allein kann das Wollen wie das Vollbringen geben, er verleiht nicht nur die Werkzeuge, sondern auch die Lust zum Lernen. Im Faber fortunae (der Titel des Buchs ist nach dem Vorgange Baco's von Verulam gewählt), welchen er den 3. Januar 1037 beendet und den Herren Boguslaw und Wladislaw Leszczinski gewidmet hat, kommt er zu dem bei Lesung des Titels kaum zu erwartenden Schlusse, daß der seines Glückes Schmied ist, d. h. wirklich für sich sorgt, welcher sich weder auf Andre noch auf sich selbst verläßt, sondern sich allein dem höchsten Leiter aller Dinge übergibt, auf ihn allein, aber nicht auf irgend ein creatürliches Wesen sich verläßt. Aber er weiß auch, daß Gott bei denen wohnt, welche zerschlagenen Herzens sind. Er weiß, daß dem Menschen eine Empfänglichkeit für die Einwirkung des Gottesgeistes gelassen ist, daß die unsterbliche Seele, welche von Gott gegeben ist, das Verlangen

zu Gott zurückzukehren, bewahrt hat, daß der Mensch seiner Fähigkeiten nicht ganz beraubt ist. Er ist noch Cartesianer, also Anhänger der Lehre von den angebornen Ideen, und es entspricht der ganzen Tendenz und dem Charakter seiner Wirksamkeit entsprechend, wenn er weniger von der verlornen Herrlichkeit als von den gebliebnen Fähigkeiten des Menschen redet. Die Lehre von der Rechtfertigung tritt bei ihm in den Hintergrund, ohne daß er darum auf einen andern sein Heil setzte, als auf den alleinigen Helfer, Jesum Christum, den eingebornen Sohn Gottes, den Gekreuzigten und Auferstandnen. Ihm soll sein ganzes Werk dienen, an ihm hat er sein Ein und Alles. Wenn er, wie dies in seinem ganzen Wesen und Streben liegt, von einer Einigung zwischen den Bekennern aller Religionen redet, so denkt er doch nicht im entferntesten daran, von dem Einen Hauptartikel, den Glauben an Christum, den Sohn Gottes, auch nur einen Fuß breit zu weichen. Und zwar ist ihm das Christenthum Christi nicht ein schaler Rest moralischer Vorschriften, sondern der ganz lebensvolle positive, geschichtlich wahre Inhalt der Offenbarung. Wie überzeugungstreu tritt er für die Gottheit Christi ein in seinem speculum Socinismi (Amst. 1661) gegen Daniel Zwicker, einen Socinianer, der in seinem Irenicus. Irenicorum die Gottheit Christi geleugnet hatte (über ihn vergl. Fock, Geschichte des Socinianismus, I. 250). Bekanntlich hatten zur Reformationszeit in Polen nicht nur um ihres Glaubens Willen Vertriebene, sondern auch um ihres Unglaubens Willen Ausgestoßene Herberge gefunden. Lismanini, Blandrata, Spiritus, vor allen Faustus Socinus, die Leugner der christlichen Grundwahrheiten, Leute, welche nicht nur von der alten, sondern auch von der neuen Kirche auf's entschiedenste verworfen wurden, von Calvin in Genf und Melanchthon in Wittenberg, sie haben dort ihre sogenannte kleine Kirche gegründet. Auch edle Männer wie Olesnicki, Suchodolski, Schlichting haben sie in ihre Kreise gezogen, in Pinczow und Rakow haben sie Schulen gegründet, welche Anerkennenswerthes leisteten, aber sie haben es verschuldet, daß viele der Reformation den Rücken wendeten, weil man von ihnen einen völligen Umsturz des Christenthums befürchtete. Daher haben denn auch die Evangelischen in Polen, Lutheraner, Reformirte und böhmische Brüder wie ein

Mann erklärt, daß sie mit ihnen nichts gemein haben. Männer wie Krainski und Leszczinski, der edle Schutzherr und Gönner unseres Comenius, haben in Thorn 1595 den Sitzungssaal verlassen, zum Zeichen dafür, daß sie die Gemeinschaft mit ihnen aufheben, die Synode selbst hat sie von ihren Berathungen ausgeschlossen und den denkwürdigen Kanon aufgestellt: „Endlich schließen wir auch den aus, der das Wort: heilige Dreieinigkeit nicht gebrauchen will, als verdächtig, daß er im Glauben an Gott den Vater, Sohn und heiligen Geist nicht fest sei." Also hat denn auch Comenius gegen sie sein Zeugniß abgelegt, Johannes gegen Cerinth. Auf des Herrn Wiederkunft harrt er mit der festen Zuversicht, welche ein Zug des rechten Christen immer ist, vor Allem jedoch in Zeiten der Bedrängniß das ganze Denken und Sinnen der Erweckten beherrscht. Man muß, so sagt er, mit dem Werke der Schulverbesserung eilen, denn die Zeit drängt, diese Weltperiode geht auf die Neige, der Tag des Herrn kommt. Der Chiliasmus, welchen einst sein Lehrer, der reformirte Theologe Alstedt in Herborn, vorgetragen hatte, war auf ihn übergegangen, und daraus erklärt es sich, daß er den Weissagungen eines Kotter und einer Ponatowska großen Werth beilegte; er hat sich mit ihnen sogar in zwei Werken: lux in tenebris und lux e tenebris beschäftigt, in welchen er ihre, durch den Erfolg nicht bestätigten Weissagungen als wichtige Offenbarungen Gottes verkündet. Dies hat ihn jedoch nicht einen Augenblick gehindert, der Quelle der göttlichen Offenbarung, welche als die eine rechte und reine von den Reformatoren wieder erschlossen worden ist, der heiligen Schrift die Ehre zu geben, welche ihr gebührt. Sie ist für ihn nicht nur die Fundgrube aller religiösen Wahrheiten, sondern auch die einzige zuverlässige Lehrerin in allen andern Wissenszweigen, da durch sie der heilige Geist zu uns redet. Davon sagt er unter Anderm (Did. Kap. 19, 17): daß der Mensch auch dazu erzogen werden kann, daß jede Arbeit zwei- und dreifachen Nutzen bringen könne, dafür hat uns der heilige Geist in seiner heiligen Schrift ein deutliches Beispiel gezeigt; obgleich nämlich die Hauptsache in ihr ist, Erkenntniß und Furcht des Herrn in die Herzen der Menschen hineinzubringen, so enthält sie doch auch den Spiegel verschiedener Tugenden und Bilder der Ein-

richtungen im Gemeindeleben, im Häuslichen, im Kriege, die rechte Geschichte und Geographie, Physik und Metaphysik; die echte Dialektik und Rhetorik, so daß sie in der That ein kurzer Ueberblick des Alls ist, wie es der triumphur biblicus von Alstedt zeigt, und alle wirklich gelehrten Männer bekennen, daß, worüber man auch zu denken und zu schreiben anfängt, zu Allem sich in der Bibel Regeln und Beispiele genug finden, was kein anderes Buch vermag. Daher soll denn auch die Bibel allein den Grund alles Unterrichts bilden. Wenn den Kindern andere Bücher in die Hände gegeben werden sollen, so müssen sie christlich und fromm sein. Aber ein Greuel ist ihm die Verwendung der heidnischen Klassiker beim Jugendunterricht. Das 25. Kapitel der großen Unterrichtslehre, welches sich lediglich damit beschäftigt, nachzuweisen, warum dieselben unbedingt aus dem Jugendunterrichte auszuschließen seien, ist ein überaus heftiges und strenges Anathem über sie. Uebrigens zitirt er die heilige Schrift meist nach der sogenannten Kralitzer Bibel, einer czechischen Uebersetzung, welche einige Theologen der Brüder auf dem Schlosse Kralitz ausgearbeitet haben.

Endlich ist die Erziehung zur Religiösität nach Comenius eine durchaus kirchliche. Dem pädagogischen Grundsatze gemäß, daß der Mensch, obgleich er die Keime zu Allem in sich trägt, doch zu Allem erzogen werden muß, hält er auch darauf, daß er von Kind auf gewöhnt werde regelmäßig zu beten, daß das Kind an Sonn- und Feiertagen mit in die Kirche genommen werden muß ꝛc. Der Schüler soll, so sagt er, nachdem er sein Tagewerk gethan hat, mit Gebete schlafen gehen, und in den für die Schule zu Seros Patak in Ungarn geschriebenen Gesetzen (Opp. Didakt. III. 76 ff. ed. Amst.) wird unter § 12 davon gehandelt, daß der Schüler, wenn er in der Kirche ist, sein eigenes Gesangbuch haben, die ihm noch unbekannten Sprüche, welche der Prediger anführt, anmerken, die Predigt nachschreiben, die Gebete mit Andacht begleiten, den Segen in Demuth empfangen soll; sich fernhalten von den gottesdienstlichen Versammlungen darf Keiner, dem die Ehre Gottes und sein eigenes Seelenheil am Herzen liegt. In der Kirche zu schlafen oder zu plaudern gilt für ein schweres Vergehen, welches durch die ernsteste Buße zu sühnen ist, wie denn auch in der Schule

gottloses Wesen und Gebahren als strenger Strafe würdig von dem dem Orbilianismus durchaus nicht geneigten Comenius hingestellt wird. Ganz ähnlich sind die von Ziegler 1855 herausgegebenen Gesetze der Schule zu Lissa; es liegt die Vermuthung sehr nahe, daß auch sie von Comenius herrühren. Wie sollte er auch nicht an der Jugend eine heilsame kirchliche Zucht geübt wissen wollen, da er doch für die Erwachsenen eine nicht minder strenge empfiehlt. Auch er hält die Kirchenzucht hoch als das theure Kleinod seiner Gemeinde und mit Recht empfiehlt er in seinem herrlichen Werkchen: „Testament der hinsterbenden Brüderunität, 1650, der lutherischen Kirche, daß sie in diesem Punkte sich bessere; bis heute hat sie es nicht gethan, sondern noch den letzten Rest von Kirchenzucht sich entreißen lassen und jetzt wieder bei Einführung der Civilehe die Gelegenheit, sie wieder einzuführen versäumt! Im Allgemeinen ist er — was ihm durchaus nicht zum Vorwurf gemacht werden kann, sondern als das einzig Richtige und Natürliche hingestellt werden muß — seiner Konfession im Unterschiede von anderen evangelischen Konfessionen sich stets bewußt geblieben. Obgleich er, wenn irgend Einer ein weites, die ganze Welt in Liebe umfassendes Herz hatte, was ihm von jeher die Sympathie der Freimaurer und andrer, ihnen verwandter Geister eingebracht hat, so springt doch Jedem sofort der eigenthümliche Charakter seiner Theologie in's Auge: sie trägt eben deutlich die Züge der Brüdergemeinde. Für die katholische Kirche hat er nur scharfe, verurtheilende Bezeichnungen, der Papst ist ihm einfach der Antichrist, er verzichtet darauf, in dieser Kirche Christenthum zu finden. Auch gegen die lutherische Kirche ist er nicht immer gerecht, ihre Lehrdurchbildung hat er nicht durchdrungen. Der reformirten Kirche fühlt er sich wegen der Kirchenzucht und der Auffassung des heiligen Abendmahls am nächsten verwandt. Die mährische Brüdergemeinde aber hat an ihm einen wirklichen Kirchenlehrer; er ist warm und innig, mystisch und dabei praktisch gerichtet, von der aufrichtigsten Heilandsliebe erfüllt und ein treuer Nachfolger des Herrn, und stellt somit das dar, was gerade dieser Kirche eigenthümlich ist.

Einiges über den naturgeschichtlichen Unterricht in der Volksschule.

Von E. Lange.

Prüfen wir die einzelnen Unterrichtsobjekte nach ihrem Bildungswerthe, so tritt uns bald eine Gruppe entgegen, welche nach dieser Seite hin unsere vorzügliche Beachtung verdient. Es ist dies die Gruppe der Naturgegenstände.

Daß sich durch den naturgeschichtlichen Unterricht die Kammern des Gedächtnisses füllen, dürfte weniger hoch anzuschlagen sein; weit mehr kommt der Umstand in Betracht, daß durch ihn Verstand und Phantasie, Gemüth und Wille in ganz besondere Pflege genommen werden. Fast möchte es scheinen, als ob damit eine zu hohe Erwartung ausgesprochen werde. Klagt nicht schon Lichtenberg darüber, daß „das Studium der Naturgeschichte bis zur Raserei gestiegen sei, und daß junge Leute über der Kenntniß einer Insektenhistorie die Kenntniß ihrer selbst vernachlässigten?" Sagt nicht Goethe von der Mathematik und Naturgeschichte, daß sie kein Vorurtheil wegzuheben, keinen Eigensinn zu lindern, keinen Parteigeist zu beschwichtigen vermöchten, da ihnen jedes ideale und sittliche Moment fehle! Und selbst aus dem Munde einzelner gereifter Schulmänner kann man ähnliche Urtheile vernehmen. Nach ihnen hat die Naturgeschichte mit der sittlichen Welt nichts zu schaffen; Botanik, Zoologie und Mineralogie leiten nach ihnen nur an zum Beschreiben, Koordiniren und Subordiniren der Erscheinungen nach äußeren Merkmalen; eine Stärkung des Willens durch die ideale Erhebung des Geistes, eine Erziehung des Charakters durch das Vertiefen in das menschliche Leben mit seinen Zwecken und großen Zielen liegt nach ihnen der Naturgeschichte fern. Zuweilen weist

man auch darauf hin (Gude, Erläuterungen deutscher Dichtu
Bd. 1. S. XI.), daß diese nüchterne, aller Begeisterung, al
höheren Wollen fern stehende Disziplin von jeher auf den Jesuiten
schulen gepflegt worden sei, was gewiß nicht geschehen wäre, wenn
sie edle Menschen zu erziehen und richtiges Denken auch auf andern
Gebieten zu erzeugen vermöchte.

Das sind harte Worte, Worte, die für uns um so größere Bedeutung haben müssen, als sie aus dem Munde derer kommen, welche wiederholt und laut die zarte, sinnige Naturauffassung des deutschen Volkes rühmen. Sind sie begründet? Wenn das der Fall ist, so muß sich's vor allen Dingen in der Art und Weise zeigen, in der sich Alter und Jugend zur Natur und den sie belebenden Wesen stellt; denn das möchte gleich hier bemerkt sein, der Schwerpunkt des naturgeschichtlichen Unterrichts ist nicht in die Verstandesbildung, sondern in den sittlichen Charakter desselben zu legen.

Welche Erfahrungen treten uns aber, wenn wir in diesem Sinne prüfenden Blickes um uns schauen, entgegen? Schweigen will ich von jenen Gestalten, die sich alljährlich in Masse auf und zwischen unsern Bergen bewegen und dann zu berichten wissen von gefahrvollen Joch- und Gletscherübergängen, von waghalsigen Klettereien und dergleichen mehr; nicht reden will ich von jenem Eigennutz, dessen Art den Waldhang zur Geröllhalde verwandelt, Dörfer und Fluren oft des einzigen Schmuckes grünender Wipfel beraubt; geschwiegen sei auch von denen, denen das Blatt am Strauche nichts weiter als ein chemischer Apparat zur Sauerstoff- und Kohlensäurefabrikation und das Lastthier eine mit Pflanzenstoffen zu heizende, mit Peitschen zu lenkende Maschine ist. Nein, einkehren will ich nur in den Kreisen derer, wo man Rohheit und Barbarei am wenigsten finden sollte, in den Kreisen unserer Jugend. Weg und Steg, bestreut mit zwecklos dahinwelkenden Blüthen und Blättern, geben oft trauriges Zeugniß von der Art jugendlicher Zerstörungssucht, und nur allzuhäufig erzählen uns Baum und Strauch von dem Thun und Treiben frevelnder Kinderhände. Mit welcher Gleichgültigkeit zerstört oft der jugendliche Fuß das Leben des harmlos dahineilenden Thieres! Mit welchem Behagen trennt oft die kindliche Hand Glied für Glied vom Körper des

...am ersterbenden Käfers! Wiederholt berichten die Tagesblätter ...er zerstörte Vogelnester, über gequälte und zuletzt barbarisch gemordete Thiere, und zwar solcher Thiere, die in innigster Beziehung zu des Menschen Freuden und Mühen stehen.

Wo solche Erscheinungen zu Tage treten, da müssen doch wohl die eben gehörten Urtheile wenigstens theilweise Berechtigung haben, da muß doch hier und dort im naturgeschichtlichen Unterrichte mancher Mißgriff geschehen sein. Um hierüber das nöthige Licht zu erlangen, wird es nöthig sein, zunächst von dem dermaligen Betriebe des naturgeschichtlichen Unterrichts abzusehen, dafür aber die Stimmen verschiedener Methodiker zu vernehmen und darnach Ziel und Mittel dieses Unterrichtszweiges in Kürze darzulegen.

Fragt man: Was ist Naturgeschichte? so erhält man bei verschiedenen Methodikern verschiedene Antworten. Dieselben lassen sich in zwei Gruppen bringen. Die einen betrachten die Naturkörper als etwas Werdendes und sagen, daß Naturgeschichte die Entwicklungsgeschichte der Naturkörper sei;*) die andern betrachten alle Naturobjekte als etwas Fertiges und nennen die Naturgeschichte eine beschreibende Wissenschaft.**) Beides trifft nicht den Kern der Sache. Der Unterricht hat Werden und Bestehen der Naturkörper in's Auge zu fassen und außerdem den seelischen Hintergrund derselben nahe zu führen. Die Berechtigung der ersteren Forderung springt so unmittelbar in die Augen, daß sie keiner näheren Erörterung bedarf; anders verhält sich's mit der letzteren. Die ausgesprochene Forderung möchte ich nicht allein der Thier-, sondern auch der Pflanzenwelt gegenüber geltend machen. Es ist dem unverdorbenen Kinde so sehr eigen, dem Thiere wie der Pflanze eine Seele zu leihen, sie mit menschlichem Fühlen und Wollen, Bedürfnissen und Rechten auszustatten. Das seiner Pflege anvertraute Gewächs pflegt es auf's treulichste, es freut sich seines Gedeihens, es trauert, wenn Blatt und Blüthe welken und absterben; Garten, Wald und Wiese sind ihm Welten mit belebten

*) Z. B. Kehr in seiner Praxis der Volksschule. S. 239.
**) Schütz, Evangelische Schulkunde. S. 521.

Wesen, die es wie Geschwister und traute Freunde behandeln möchte. Die kindliche Anschauungsweise nimmt durchaus keinen Anstoß an Ausdrücken wie die: Der Epheu rankt sich empor — Die Aehren wallen — die Blumen nicken — die Eiche trotzt — Der Wald neigt sich — der Bach murmelt — die Lerche jubelt; es erscheint dem Kindessinn durchaus nicht befremdlich, wenn Knabe und Röslein mit einander sprechen, das Maiglöckchen im Thale läutet, die Blumen zum Tanze sich einfinden; wenn es singen soll: Rose komm, der Frühling schwindet; Veilchen haben dich verkündet.

Sollte der naturgeschichtliche Unterricht diesen eigenthümlichen Zug kindlichen und volksthümlichen Denkens unbeachtet lassen? Wäre es der Fall, so würde dem Zöglinge etwas versagt, was durch den reichsten Schatz von Vorstellungen und Begriffen nicht ersetzt werden kann. Und diese Erwägung führt uns zu den Zielen, welche sich der naturgeschichtliche Unterricht zu stecken hat.

Von den Methodikern erhält man betreffs der Ziele verschiedene Antworten. Einige betrachten die Naturgeschichte als Mittel, dem Schüler ausschließlich zu Anschauungen, Vorstellungen und Begriffen zu verhelfen;*) andere halten es für angezeigt, in der Naturgeschichte neben der Bildung des Anschauungs- und Denk-Vermögens auch die ästhetische Bildung in's Auge zu fassen und dem Kinde insbesondere Kenntnisse von praktischem Werthe zu übermitteln; noch andre wollen außerdem auf Entwicklung des religiösen Interesses hingewirkt wissen. Hierbei scheinen zwei Punkte übersehen zu sein: Weckung und Bildung der Phantasie, Pflege der Liebe zur Natur. Ich möchte die Forderungen, welche an den naturgeschichtlichen Unterricht zu stellen sind, in folgender Weise vereinigen: Der naturgeschichtliche Unterricht verhelfe 1) zur Kenntniß der Naturkörper und ihrer Entwicklung, wecke und bilde 2) die Phantasie, erstrebe 3) ästhetische Bildung, pflege 4) die Liebe zur Natur, und trachte 5) nach Entwicklung des religiösen Interesses. Ueber den ersten Punkt läßt sich wohl kaum etwas Neues bemerken. Soll das Kind zur Kenntniß der Naturkörper gelangen, so muß

*) Eichelberg, methodischer Leitfaden zu gründl. Unterricht in der Naturgeschichte. Theil I. S. 4.

ihr Bild nach dem bekannten Aristotelischen Satze durch die Sinneswerkzeuge dem Geiste zugetragen werden. Je geschärfter die Sinne, desto klarer das übermittelte Bild, je geübter das Beobachtungsvermögen, desto rascher die Uebermittelung. Sicherheit und Raschheit der Uebermittelung sind also die Grundfaktoren zur Bildung klarer, deutlicher Vorstellungen. Diese Vorstellungen sind doppelter Art: Einzel- und Individualvorstellungen. Diese müssen aus der Verbindung jener entstehen. Sobald einige Pflanzen betrachtet worden sind, liegen schon verschieden geformte Wurzeln, Stengel, Blätter, Blüthen u. s. w. vor. Von selbst gelangt das kindliche Denken auf die bestehenden Unterschiede, es beginnt Gleichartiges und Ungleichartiges an verschiedenen Individuen aufzusuchen, bildet sich bald allgemeine Vorstellungen, ordnet leicht die Individualvorstellungen den allgemeinen begrifflichen Vorstellungen unter, bringt so in die scheinbar ungeordnete Masse der Naturkörper eine gewisse Ordnung und weiß einem jeden derselben die rechte Stelle anzuweisen. Hierbei ist aber nur an einen verhältnißmäßig kleinen Kreis naturwissenschaftlicher Kenntnisse, also nicht an eine wissenschaftliche Systematisirung und Vollständigkeit zu denken. Trügt nicht Alles, so wird da und dort auf eine solche hingearbeitet. Das bedeutet aber für die Volksschule geistigen Todschlag. Nimmermehr kann bei einem Verfahren, welches den Schüler so zu sagen in todte Begriffe einmauert, ein lebendiges Interesse erblühen. Noch eine andere Gefahr liegt bei diesen Operationen nahe. Sehr richtig wird irgendwo bemerkt, daß der Naturkörper ein System von Zwecken sei. Wie leicht kann aber pedantischer Eifer in der praktischen Verwerthung dieses Gedankens dahin gerathen, sich in die Betrachtung der einzelnsten Theile dermaßen zu verstricken, daß hierbei das Bild des Ganzen verloren geht. Das Gedächtniß so gebildeter Kinder ist einem Trümmerfelde vergleichbar: das Ganze liegt in Ruinen und die Menge der gelösten Theile bildet ein wirres Durcheinander. In die Schule gehören nur die leicht erkennbaren Theile, und von diesen wieder nur diejenigen, welche sich als Werkzeuge wichtiger, das Dasein bedingenden Thätigkeiten erweisen. So kommt es z. B. bei der Besprechung der Spinne nicht darauf an, daß der Schüler erfahre, wie viel Glieder ein

Taster hat, oder wodurch sich das Tastorgan der männlichen Spinne von dem der weiblichen unterscheidet; gleichgültig ist uns der Bau des Unterkiefers, der Zunge, der Unterlippe. Wohl aber ist zu reden von dem Bau des Spinnapparates, von den zum Spinnen und Weben unentbehrlichen Klauen, zu reden von dem planvoll angelegten, kunstvoll ausgeführten Gewebe des Netzes.

Doch der kindliche Geist verwendet die Einzelvorstellungen nicht nur zur Bildung allgemeiner, begrifflicher Vorstellungen, nein, er verwendet sie auch zu Gebilden, die außerhalb aller Erfahrung liegen, er spielt gewissermaßen mit ihnen. Wände, Tafeln und Diarien zeigen oft die wunderlichsten, bald plump, bald zierlich ausgeführten Gebilde. Bei näherer Betrachtung findet sich, daß dem scheinbar Regellosen eine Regel und einfache Form zu Grunde liegt. Diese Zeichnungen haben eine tiefere Bedeutung, als man ihnen für den Augenblick beilegen möchte; sie zeigen uns, daß es dem kindlichen Geiste ein unbezwingliches Bedürfniß ist, zuweilen von dem Wege aufgedrungener, strenggeregelter Thätigkeit abzuschweifen und seitab ganz eigenthümliche phantastische Formen zu schaffen. Diese Thätigkeit sollte man nicht unterbinden, sondern fördern und regeln, denn sie ist die Aeußerung jenes Spieltriebes, welcher sich bei geeigneter Leitung zum Schöpfer des Schönen erhebt. Dies gilt aber nicht nur von Farben und Linien, sondern in noch viel höherem Maße von geistigen Beziehungen. Wie das Kind sehr bald die Personen seiner nächsten Umgebung taxirt und sich, je nach dem Ausfall der Schätzung, in eine bestimmte Beziehung zu ihnen setzt, so regelt es auch, je nach den Eindrücken, welche Blume oder Thier auf sein Gemüth ausüben, seine Beziehungen zu denselben. Es empfindet Zu- oder Abneigung, es sucht oder meidet, liebt oder verfolgt. Thier und Pflanze empfinden Lust und Wehe, jubeln und klagen, begehren und handeln. Nirgends ist das Kind einsam, überall findet es Gefährten, denen es sich mittheilen, die es, im Gespräche unter sich begriffen, belauschen kann; so fabulirt es in Feld und Garten. Man kann fest überzeugt sein, daß sich um gar manche Blume des Gartens, um so manches Thier der nähern Umgebung das goldne Netz kindlicher Phantasien webt. Es werde nur zuweilen eine dahin gehende Aufgabe gestellt,

der Erfolg wird in den meisten Fällen die soeben ausgesprochene Meinung bestätigen.

Und der schlichte Volkssinn thut es dem Kinde gleich. Wie wären wohl sonst unsre Pflanzen- und Thiersagen, unsre oft so tiefsinnige Symbolik der Blumen entstanden? An dem naturgeschichtlichen Unterrichte ist es also, auch nach dieser Seite hin anregend zu wirken.

Mit Recht hat man die Natur eine Hochschule der Aesthetik genannt. Allenthalben treten schöne Formen, vollendete Ebenmäßigkeit in der Zusammenfügung der Theile, schöne Farben und Farbenverbindungen an den Naturkörpern auf. Diese sind vom Kinde aufzusuchen, unter Leitung des Lehrers zur Darstellung und somit zum Bewußtsein zu bringen. Da Naturwahrheit der Gradmesser für den Werth eines Kunstproduktes ist, so wird mit der Kenntniß des Schönen in der Natur dem Kinde zugleich das Verständniß des Schönen in der Kunst vermittelt. Dadurch, daß man die Schönheit der Naturdinge frei und ohne jede störende, den Eindruck abschwächende Reflexion auf die Kindesseele wirken läßt, wird jenes Gefühl geweckt und gebildet, welches dem schaffenden Künstler gewissermaßen die Hand führt, immer und immer wieder die Unschönheiten des entstehenden Kunstwerkes empfinden läßt und so zum vollendet Schönen führt.

Hierzu tritt aber noch ein Moment. Es genügt noch nicht, daß der Schüler die Schönheit des Einzelnen erkenne, es muß ihm auch das Verständniß dafür eröffnet werden, wie das Einzelne zur Darstellung eines schönen Ganzen beiträgt. Der Schüler muß herausfinden lernen, welche Blumen sich zu einem schönen Strauße vereinigen lassen, er muß uns sagen können, warum der Wiesenplan gerade von einer Waldwand am schönsten umsäumt wird, warum einzelne Baumgruppen zur schönen Unterbrechung der Ebene beitragen. Am meisten ist dabei das Schöne der Heimat hervorzuheben; damit wird die Liebe zu ihr und dem, was sie bietet, genährt.

Dies führt auf den vierten Punkt. Es ist eine Erfahrungsthatsache, daß genügende Kenntniß der Naturkörper noch nicht die Liebe zur Natur zu erzeugen vermag. Zwar ist der Beobachtungs-

sinn zu schärfen, der Unterricht hat sich aber davor zu hüten, daß mit dem Streben nach Erkennen der Naturdinge nicht Zerstörungslust groß gezogen werde. Hier hat nun besonders die Thierkunde einzusetzen und zu zeigen, wie dieselben Tugenden, die uns Menschen lieb und theuer machen, auch in der Thierwelt zu finden sind. Das Gemüth des Kindes wird überall, wo es in der Thierwelt Wohlthun, Fleiß, Ordnungsliebe, Kunstsinn und Kunstgeschick, Gehorsam, Klugheit und Ueberlegung, Geselligkeit, Eltern- und Kindesliebe findet, gerührt werden; und auf dieser Rührung erwächst, das läßt sich sicher erwarten, die Liebe zur Natur. Es ist unnütz, ja schädlich, bei dieser Gelegenheit von Instinkt zu reden; lassen wir diese Frage bei Seite. Das Kind ist geneigt, jedes Thier als einen Menschen in niederer Potenz aufzufassen; lassen wir es dabei, Herz und Gemüth ziehen davon reichen Nutzen. Was hat z. B. das Kind für einen Schaden davon, wenn man ihm den scheinbar regellos hergestellten Nadelhaufen der Ameise als einen mit architektonischem Sinne aufgeführten Bau darstellt, die in demselben herrschende musterhafte staatliche Ordnung schildert und es im Geiste in die Abtheilungen des Gebäudes führt, wo sich an der Blattlaus sowohl, als am blinden verlassenen Keulenkäfer und dessen Larven, Akte höchster Fürsorge abspielen? Die Thierwelt, und besonders die heimathliche, ist reich an ähnlichen Beispielen; verwerthen wir sie geschickt, so rücken wir die Schöpfung dem Kindesherzen nahe, so erzeugen wir Achtung, Liebe und Schonung den oft so barbarisch verfolgten Thieren gegenüber; wir erzeugen jenen Sinn, der gerade in der Beobachtung des Unscheinbarsten, Schlichtesten in der Natur das größte Behagen empfindet und am scheinbar Einfachsten die höchste Schönheit erkennt.

In einem nothwendigen Konnex stehen Liebe zur Natur und Liebe zum Herrn der Schöpfung; wer das Geschöpf liebt, kann den Schöpfer nicht hassen. Was nun die Bildung des sittlich-religiösen Menschen durch den naturgeschichtlichen Unterricht betrifft, so muß man sich der Ansicht Baco's anschließen. „Die natürliche Religion", sagt er, „sucht die Erkenntniß Gottes aus natürlichen Ursachen; sie betrachtet Gott durch das Medium der Dinge und erblickt daher das Abbild Gottes gebrochen, wie wir unser eigenes

im Wasser. Nicht durch die Gesetze der Natur, sondern nur durch die Wunder der Offenbarung kann sich Gott in seinem wahren übernatürlichen Wesen darstellen. Darum ist die wahre Erkenntniß Gottes nicht durch natürliche, sondern nur durch geoffenbarte Theologie möglich." Die Schule hat diesen Standpunkt gegenüber denjenigen festzuhalten, welche meinen, das religiöse Bedürfniß mit leeren Reflexionen über die Natur befriedigen zu können. Der naturgeschichtliche Unterricht beschränke sich daher nur darauf, bei passender Gelegenheit auf die sinnigen Symbole des mosaischen Kultus, an die reiche Bildersprache der Propheten, an die poetischen Bilder in den Psalmen, an die Metaphern, Parabeln und Allegorien des Neuen Testaments zu erinnern. Auch flechte man hie und da einen Sinn- und Bibelspruch ein, hüte sich aber ja vor weitschweifigen, teleologischen Untersuchungen und langen salbungsreichen Hinweisungen auf Gottes Größe. Wie im Geschichtsunterrichte, so lasse man auch hier die Thatsachen wirken, ihre stille Macht ist größer als die jeder wohldurchdachten Rede. Ein kurzes, markiges Wort an geeigneter Stelle reicht hier vollkommen aus.

Es bedarf keiner weitern Darlegung, daß der naturgeschichtliche Unterricht in hervorragender Weise materiell bildet. Unser ganzes äußere Leben gründet sich auf das Naturleben; die Natur giebt alles, was uns nährt und kleidet. Oekonomie, Forstwesen, Technologie, Handel und Gewerbe beruhen auf Erkenntniß der Naturdinge. Es ist daher auch wichtig, daß schon das Kind da und dort Blicke thut in den Reichthum der Gaben, welche die Natur der Menschheit darbietet.

Es erübrigt nun noch, in Kürze der Mittel und Wege zu gedenken, welche der naturgeschichtliche Unterricht einschlagen muß, wenn er das eben angedeutete Ziel erreichen will.

Hierbei begegnet man zunächst einer Menge von Grundsätzen, welche in jeder neuern Methodik genügend beleuchtet, in der Praxis aber doch noch zu wenig durchgeführt sind. Hierher sind zunächst die zu rechnen, welche die Auswahl des Stoffes betreffen. Die wichtigsten derselben sind folgende:

1) Wähle die Stoffe aus allen drei Naturreichen. Täuscht nicht Alles, so geschieht es nicht selten, daß man nur

Thier- und Pflanzenkunde, oder wohl gar nur Thierkunde treibt. Nicht selten begegnet man auch der Meinung, daß Mineralogie der Schule zu fern liege und dem Interesse des Kindes zu sehr entrückt sei. Wer jedoch an den mächtigen Einfluß des starren Mineralreichs auf das gesammte organische Leben, insbesondere auf die Gestaltung menschlicher Existenz und Kultur denkt, der kann keinen Augenblick darüber in Zweifel sein, daß auch der Stein in den Bereich des Unterrichts zu ziehen sei.

2) Betrachte zunächst und vornehmlich Naturkörper der Heimath. Fremde Thiere spuken noch hier und da in unsern Elementarbüchern. Zu dem Triebe nach Neuem gesellt sich die Lust an phantastischen Gestalten, das Alltägliche wird übersehen, das Fremdartige herbeigeholt. Das mit bekannten Formen spielende Kind erblickt gewissermaßen in der Natur einen Genossen. So beachtenswerth dieser Zug ist, so darf ihm doch die Schule nicht unbedingt Folge leisten. Da Begriffe nur aus selbst gesammelten Vorstellungen gebildet werden können, so ist es, wo solche Vorstellungen fehlen, unmöglich, daß sich das Kind ein annähernd richtiges Bild von dem besprochenen, fremdartigen Gegenstande bilden kann.

3) Beginne mit solchen Naturkörpern, die das Kind leicht auffassen kann. Das Kind wird das am leichtesten auffassen, wofür sein Interesse am meisten entzündet ist. Darum beginne man in den unteren Klassen mit Thieren und Blumen; ihre Behandlung bietet nur scheinbare Schwierigkeiten; daß der propädeutische Unterricht der 6. und 5. Klasse in diesem Sinne fortzufahren habe, liegt auf der Hand.

4) Wähle die möglichst kleinste Anzahl von Naturkörpern aus, behandle sie aber eingehend. Vielen Wissenskram wirft der kindliche Geist als unnützen Ballast wieder aus. Deshalb hat der naturgeschichtliche Unterricht systematische Vollständigkeit zu meiden. Dieser hat nur Typen, nur Repräsentanten größerer oder kleinerer Abtheilungen des natürlichen Systems zu geben. Goethe's Wort: „Um zu wissen, daß der Himmel überall blau ist, reist man nicht um die ganze Erde", gilt auch hier. Es ist z. B. nicht nöthig, sämmtliche Schmetterlingsblüthler mit gleicher

Gründlichkeit durch zu sprechen; ist der Bau eines Repräsentanten, z. B. der Erbse, bekannt, so genügt dies. Nur da, wo einzelne Theile eine wesentliche Umbildung erfahren haben, wie z. B. beim Haselnußbohrkäfer der Kopf, beim Krebs die Klauen der Füße u. s. w., verdienen diese eine besondere Hervorhebung.

5) Die Stoffe sind so zu ordnen, daß sie sich konzentrisch erweitern. Das Neue kann nur dann in fruchtbringender Weise behandelt werden, wenn es an Früherem eine sichere Grundlage findet. Daher ist es nicht zu billigen, wenn bis zur dritten Klasse ausschließlich die Wirbelthiere und in der zweiten erst die Gliederthiere behandelt werden.

Was die Art und Weise der Stoffvermittelung betrifft, so dürften folgende Grundsätze die leitenden sein:

1) Der naturgeschichtliche Unterricht sei anschaulich. Hierbei darf man aber nicht nur darauf bedacht sein, daß in der Thierkunde für ausgestopfte Thiere gesorgt werde, sondern mehr noch wird genützt, wenn der Lehrer mit seinen Schülern Gänge in die Natur selbst unternimmt. Das Kind muß sehen, wie der Vogel baut, die Biene sammelt, die Ameise arbeitet; es muß sehen, wie der Wasserkäfer seine Bewegungen ausführt, hören und achten auf die verschiedenen Weisen der Singvögel.

2) Der naturgeschichtliche Unterricht hat besonders auch das Werden in der Natur zu beachten. Die Pflanze darf nicht nur auf einem Stadium ihrer Entwicklung zur Besprechung gelangen, die verschiedenen Phasen derselben müssen beobachtet und fixirt werden. Dasselbe gilt von dem Thiere. Das Kind muß sehen, wie der Käfer seine Eier der Erde übergiebt und dabei schon im Voraus für das Gedeihen der künftigen Larven sorgt, muß sehen, welchen Verlauf die Metamorphose nimmt. Gerade dieser Theil der Thierkunde erregt bei der Jugend hohes Interesse.

3) Der Schüler hat möglichst viel selbstthätig zu sein. Selbstthätigkeit ist dem Kinde eigenthümlich, wo sie sich nicht findet, da trägt die Erziehung, der Unterricht die Schuld. Die Naturobjekte regen, wie keine andern, zur Selbstthätigkeit an; sie müssen womöglich ohne Beihülfe des Lehrers beschrieben, verglichen, ge-

ordnet werden. Man lasse Herbarien für die besprochenen Pflanzen anlegen, verschiedene frische oder auch getrocknete Pflanzen zu Gruppen und Sträußen vereinigen, lasse aus verschiedenen gepreßten Moosen kleine Landschaften zusammenstellen. Das übt nicht nur den Verstand, das veredelt auch den Geschmack und weckt die Erfindungsgabe.

4) Die Lehrform sei der Natur des Objektes angepaßt. Zwar wird man im Allgemeinen die akroamatische Lehrform als die für den naturgeschichtlichen Unterricht geeignetste bezeichnen müssen, dennoch wird sich dieselbe, je nach der Art des Stoffes, verschieden gestalten. Vor allen Dingen trage die Rede des Lehrers das Gepräge dramatischer Lebendigkeit. Man gebe den Stoff in Form einer Erzählung oder Schilderung; man führe die Kinder im Geiste hinaus, statte mit ihnen den Thieren in Höhlen, Nestern und Erdlöchern einen Besuch ab, frage die Thiere, lasse dieselben antworten; man führe die Klasse im Geiste hinter einen Strauch, beobachte aus diesem Versteck das Thier bei seiner Arbeit, seinem sonstigen Thun und Treiben.

5) Damit endlich das ganze Thier, die ganze Pflanze zur Darstellung gelangen, so stelle man beide in ihrer Beziehung zur dichtenden und bildenden Kunst dar, belebe die Darstellung durch Einflechten einfacher, leicht verständlicher Dichtungen, zeige, welche Rolle sie in Sagen und Märchen, im religiösen Leben der Völker spielen und spielten, zeige, welche Bedeutung einzelne Thiere und Pflanzen für die Besiedelung von Gegenden, für den Kulturgang ganzer Völker erlangten und umgebe so die Objekte mit einem Gewande geistiger Art.

Damit aber der Lehrer seine Aufgabe ganz und voll erfülle, bei der Lösung seiner nicht sehr leichten Aufgabe das Richtige treffe, so versenke er sich mit der ganzen Macht seines Gemüthes in die Natur und in die Seele seiner Kinder.

„Die Ueberbürdung des Unterrichts", vornehmlich in Bezug auf die Volksschule.

Von Dr. F. Sachse.

Ich habe mir vorgenommen, heute über ein Thema zu Ihnen zu sprechen, das man in Form einer Behauptung und eines Vorwurfes in unsern Tagen häufig aufgestellt findet und zwar in Bezug auf den weiten Bildungsgang überhaupt, der von der Elementarklasse bis zur Universität oder andern ähnlichen, Bildung und Studium formell abschließenden Anstalten zu durchwandeln ist. Es ist mir irgendeine Untersuchung über diesen Gegenstand noch nicht zu Gesicht gekommen, ich kann daher nicht Bezug nehmen weder auf eine vorhandene sachliche Beweisführung, noch auf gegebene Vorschläge zur Abstellung des angenommenen Uebelstandes. Ich kann daher auch wohl kaum hoffen in allen Ansichten, die ich Ihnen vortragen werde, Ihre Zustimmung zu erhalten, da eben die kritische Untersuchung über den fraglichen Gegenstand erst noch zu geschehen hat, ich will nur einen Versuch einer solchen wagen und es geschieht dies, weil ich von der pädagogischen Wichtigkeit dieser Frage ebenso überzeugt bin, als anzunehmen ist, daß sich dieselbe schon in naher Zeit zu einer brennenden gestalten wird.

Es gab eine Zeit, sie liegt noch nicht lange hinter uns, wo man den Schulen von gewisser Seite den Vorwurf machte, daß sie zu viel Aufklärung und Bildung verbreiteten, man erachtete für das Volk die Aneignung einiger mechanischer Schulfertigkeiten und dogmatischer Lehrsätze in der Hauptsache für hinreichend und hielt einen möglichst niedrigen Bildungsgrad am ersprießlichsten

für die staatliche und kirchliche Leitung desselben und auch das Volk begnügte sich mit dem denkbar Wenigsten hinsichtlich dessen, was ihm zu seiner Ausbildung geboten wurde. In diesem Sinne redet man heutzutage nicht mehr von einem Zuviel des Unterrichts. Die Anforderungen an Bildung sind in unserer Zeit für alle Schichten der Bevölkerung und fast ohne Ausnahme für alle Berufszweige derart gestiegen, daß keine Macht der Erde stark genug ist, sie zurückdrängen zu können. Bildung — das ist so recht das Loosungswort unserer Zeit geworden. Auch der einfache Handwerksmann erachtet es heute vielmehr für seine Pflicht, seinen Kindern eine tüchtige Ausbildung zu Theil werden zu lassen, als ihnen durch materielle Schätze ihre Zukunft stützen zu helfen. Und selbst jene Partei, die doch sonst das verneinende Prinzip unsrer Kulturentwickelung zu vertreten, sich als Aufgabe stellt, stimmt ein in den Ruf nach Bildung. Umsturz und Fortschritt, Armuth und Reichthum, Volk und Staat einigen sich in dieser Forderung erhöhter Bildung und sogar in Bezug auf das andere Geschlecht ist sie nicht mehr etwas nur Wünschenswerthes, sondern etwas als nothwendig Erachtetes. Denn schneller als es je der Fall gewesen ist, häufen sich die Bildungsstoffe in unsrer Zeit. Seitdem der Dampf und elektrische Strom in den Dienst der kultivirten Völker getreten sind, seitdem unser Einblick in die Stoffe und Kräfte der Natur in nie geahnter Weise sich immer mehr und mehr erweitert, seitdem die Mechanik einen großartigen Einfluß auf unser bürgerliches und gewerbliches Leben gewonnen hat, seitdem fort und fort die Geschichtsforschung neues Licht über frühere Zustände verbreitet und uns sichre Schlüsse über die vorhistorischen Zeiten möglich sind — hat der Begriff „allgemeiner Bildung" eine so wesentlich andere Bedeutung gegen diejenige, welche er noch zu den Zeiten unserer Eltern und Großeltern hatte, erhalten, daß es für die Pädagogik wohl der Mühe sich verlohnt zu untersuchen, ob mit dem wachsenden Stoffe auch die Methode sich gleichen Schrittes vervollkommnet hat, ihn zu beherrschen und zu übermitteln. So stolz auch der Gedanke ist, „daß der jetzt noch lebende älteste Mensch der Entstehung einer größeren Anzahl von bewährten und umgestaltenden Erfindungen beigewohnt hat, als das ganze Menschen-

geschlecht in allen Jahrtausenden vorher",*) so sehr es uns auch mit Genugthuung erfüllen mag, daß die Fesseln unsers menschlichen Seins und Denkens, Zeit und Raum, mehr und mehr, so weit dies überhaupt möglich ist, sich lockern, indem der internationale Verkehr von der Scholle uns hebend die Erde als unsre Heimat uns kennen lehrt und wir die Entwickelungsgeschichte derselben und ihrer Bewohner im Geiste zu durchleben vermögen, so dankbar wir es auch anerkennen müssen, daß die Wissenschaften, je rapider sie fortschreiten, doch desto mehr ihre Resultate dem allgemeinen Verständniß und der praktischen Verwerthung zu Diensten stellen — der Schule sind noch dieselben Grenzen der schonungsvollen Behandlung jugendlicher Geisteskraft und der erst sehr allmählig sich entwickelnden, wirklich pädagogischen Verarbeitung neuer Erkenntnisse gesetzt, wie zu allen Zeiten. Mit der Zunahme der Erkenntnißstoffe wächst keineswegs auch die Fähigkeit zu erkennen. Und doch liegt der Gedanke so nahe, daß die Schule, da sie ja unbestreitbar für das Leben bilden soll, wenigstens die Elemente aus allen denjenigen Wissensgebieten verarbeite, die zum Verständniß des uns umgebenden Lebens und zur möglichst bewußten Gestaltung des eigenen dienen. Die Volksschule wenigstens, das soll schon hier bemerkt werden, kann von dieser Anforderung nicht befreit werden. Denn sie ist für den größten Theil der Menschen die einzige Bildungsstätte und gerade aus dem Bildungsstande der Menge resultirt der Grad der Kultur und Gesittung einer Zeit. Es hat zu allen Zeiten nur wenige schöpferische und neu gestaltende Führer des Kulturlebens gegeben, ihre Wirksamkeit ist jederzeit nur so weit von Einfluß gewesen, als sie von der Menge ihrer Zeitgenossen verstanden wurden und nicht wenig Beispiele bietet die Geschichte, daß neue Wahrheiten und Erkenntnisse erst nach Jahrhunderten ihr Publikum fanden. Wenn man nun in der Häufung der Wissensstoffe der Gegenwart für die höheren Schulen ebensowohl, als für die niederen eine pädagogische Gefahr erblickt und man in Bezug auf beide von Ueberbürdung spricht, so hat dies

*) Max Wirth: „die gute alte Zeit" in: Ueber Land und Meer Nr. 41, 1877.

eine wesentlich verschiedene Bedeutung und ist auch auf wesentlich verschiedene Weise derselben zu begegnen.

Doch bevor hierauf einzugehen ist, drängt sich die Frage auf, wie unsre Zeit sich überhaupt diesem vermehrten und immer mehr wachsenden Bildungsmaterial gegenüber verhält und ob das Bildungsstreben den Bildungsforderungen derselben sich entsprechend zeigt. Dem ist leider nicht so. Gerade von dem Vorwurf kann unsere jetzige und heranwachsende Generation nicht freigesprochen werden, daß ihr der Ernst und die Energie des Lernens immer mehr verschwinde und daß es ihr der Unmöglichkeit gegenüber Bildung und Wissen der Gegenwart zu beherrschen, vielmehr darauf ankommt, wenigstens gebildet zu scheinen. Die Massenhaftigkeit der Bildungsstoffe wirkt nicht zu größerem Streben anregend, sondern verflachend. Die Zahl der Kreise, bei denen man Bildung voraussetzt und die selbst zu den gebildeten zu zählen sich berechtigt halten, hat sich außerordentlich vermehrt, Bildung ist, wie das Schlagwort sagt, Gemeingut geworden. Aber welche Bildung! Den beschwerlichen Weg ernsten Studiums, um zu ihr zu gelangen, hält man für eine veraltete Praktik und das alte Wort des Horaz: „Nil sine magno labore vita dedit mortalibus“, was ja namentlich auch für die Erwerbung geistiger Schätze Gültigkeit hat, scheint in unserer Zeit zu Schanden zu werden. Es ist ja viel bequemer, aus den Tagesblättern sich in Bezug auf die Bestrebungen und Erkenntnisse unsrer Zeit zu orientiren, man bekommt ja auf diese Weise nicht nur die Resultate, sondern zugleich mit ihnen meist ein Urtheil über dieselben und am Biertisch in ungezwungener Unterhaltung dieselben zu beleuchten, ist jedenfalls angenehmer, als durch eigne quellenmäßige Kenntnißnahme. Hat man doch auf diese Weise den heutzutage so hoch angeschlagenen Vortheil, über Alles mitreden zu können. Man hört und liest bunt durcheinander über die Lehre Darwin's und die Musik Richard Wagner's, über die Erscheinungen unserer Literatur und die Forschungsreisen in unbekannten Gegenden, über naturwissenschaftliche Gegenstände und kunstgeschichtliche Fragen, über die Gebrechen unserer Zeit und wer weiß was sonst noch für Stoffe, für die bei einem Theil des lesenden Publikums Interesse

vorausgesetzt wird. Und wie versteht ein guter Theil unsrer Journalistik das Aneignen von Kenntnissen schmackhaft zu machen! Auch die ernstesten Dinge weiß sie nach dem Gesichtspunkte eines mehr oder weniger pikanten Unterhaltungsstoffes zu behandeln und mit Witzen und Gemüthsanregungen zu spicken. Nirgends mehr verwischen sich die Begriffe von Schein und Sein als bezüglich des Bildungsstandes, den wir bei Andern zu finden meinen und wollte man nach dieser Hinsicht die Menschen klassifiziren, so würde ein großer Theil derselben in jene Rubrik zu bringen sein, die man Bildungsheuchler zu nennen berechtigt wäre. Eine schlimme Frucht ist es, die aus dieser fehlerhaften Richtung unserer Zeit zu Tage gefördert wird: man entwöhnt sich mehr und mehr selbstständige und sachgemäße Urtheile sich zu bilden und verlernt in sittlicher Beziehung das zu verwirklichen, was man einen Charakter nennt. Denn die Liederlichkeit und Leichtsinnigkeit, mit der man heutzutage so vielfach mit den Schätzen wahrer Bildung umzugehen pflegt, untergräbt auch die bewußte Klarheit, welche die Grundsätze des Handelns veredelt und die Halbheit im Wissen hat auch Verkehrtheit im Wollen zur Folge. Die Sozialdemokratie, die so gern mit Wissen und Bildung prahlt, weil sie in Wahrheit davon nichts besitzt, ist eine sichtbare Frucht dieser Scheinbildung. Sie haßt nichts mehr als ganze Bildung und scheut nichts so sehr als die mühevolle Erwerbung derselben, aber sie scheut sich nicht, auf ein Hörensagen hin mitzureden über Alles, was die Wissenschaft erkannt hat und was den Kulturzustand unserer Zeit bedingt hat. Sie vermengt dabei freilich Hypothesen und Resultate, zweifelhafte Beobachtungen und untrügliche Wahrheiten, — aber sie sieht doch ihre Anhänger sich vermehren und findet Boden in dem gleichen Bildungsstande der Menge. Daß man in unsrer Zeit eine umfassendere Bildung als sicherstes Mittel gegen diese Mißgeburt unserer öffentlichen Zustände allgemein ansieht, beweist wohl, daß man die Wurzel des Uebels richtig erkennt. Ob man aber dieses Mittel richtig anwendet, um es möglichst wirksam zu machen, ist eine andere Frage. Es scheint wenigstens, als ob auch die Pädagogik durch die Menge der Wissensgebiete sich habe verblenden lassen, von ihrem alten Grundsatze: Non multa sed multum

abzuweichen und sich eher zu dem hinneigte: von Allem etwas zu bieten. Sie ist wohl deshalb zu entschuldigen, denn es wäre eine unnatürliche Forderung von ihr, dem rapid wachsenden Bildungsmaterial gegenüber sofort feste Grundsätze und einen sichern Standpunkt zu erwarten, aber von der Pflicht kann sie nicht entbunden werden, darnach zu streben, den neuen Erscheinungen gegenüber ihre Fundamentalsätze aufrecht zu erhalten. Denn es wird eine Zeit kommen, wo sie das gehäufte Material zu sichten und zu beherrschen verstehen wird, ohne die Mißgriffe zu thun, deren sie sich heute schuldig macht. Wir leben eben auch in dieser Beziehung in einer Zeit des Werdens und des Uebergangs und wissen noch nicht sichere Wege nach dem Ziele zu finden, das uns unverrückbar vorschwebt. Das Ziel heißt Bildung, allgemeinere und tiefere Bildung, — aber man täuscht sich ebenso sehr, wenn man diesem Ziele näher zu kommen meint durch öffentliche und unentgeltliche Vorträge verschiedenster Art und andre Mittel, die unsre Volksbildungsvereine in lobenswerthester Absicht eingerichtet haben, als die Schulen auf Irrwegen sich befinden, wenn sie ihre Aufgabe darin finden, die Schüler von dem vielerlei Wissen, das unsre Zeit bietet, vollzustopfen. Jene übersehen, daß dem Volke alle Vorbedingungen abgehen, vereinzelte Vorträge über Stoffe der verschiedensten Wissensgebiete, noch dazu meist in wenig volksmäßiger Form, mit Erfolg zu hören, diese verkennen die Schranken jugendlicher Geisteskraft und die Tragfähigkeit geistigen Blickes während des Jugendalters. Haften bleibt freilich hier wie dort immerhin etwas, aber solch unvermitteltes unzusammenhängendes Wissensstückwerk ist keine Bildung und kann nur dazu dienen, das Wesen wahrer Bildung zu verkennen und zu unterschätzen und somit der Oberflächlichkeit, Phrasenhaftigkeit und Lernunlust vorzuarbeiten, die wir an unsrer Zeit mit Recht tadeln. Aber auch jenes Mittel ist nicht das richtige, das die Pädagogik mehr und mehr Miene macht zu adoptiren: die Schulung des kindlichen Geistes im vorschulpflichtigen Alter durch den Kindergarten. Wer mit Verständniß das Wesen und die Entwickelung des kindlichen Geistes in den ersten Lebensjahren beobachtet, kann gar nicht anders, als der Ueberzeugung sein, daß vollkommene Entwickelungsfreiheit seine Lebensbedingung ist. Und

wenn die Gewöhnungen, die sich der Kindergarten als Aufgabe stellt, noch so bestechend erscheinen, es sind doch nur Fesseln, an denen der kindliche Geist dressirt wird und wenn es auch nur eine Dressur auf das Spiel wäre. Wo aber Dressur ist, hat die Pädagogik aufgehört zu sprechen. Dankbar anzuerkennen aber im Interesse der Verallgemeinerung gründlicher Bildung ist die Verlängerung der eigentlichen Schulzeit durch die Fortbildungsschule. Freilich tritt hier das umgekehrte Verhältniß ein, als bei dem Kindergarten: das Prinzip ist richtig, aber die praktische Durchführung stößt auf Schwierigkeiten. Ihre Herausbildung aus versuchsweisen Anfängen zu einer Anstalt wirklicher Fortbildung hängt wesentlich mit dem Stande der materiellen Leistungsfähigkeit unsers Volkes zusammen. Erst die Zeit und Erfahrung kann es lehren, ob die Verlängerung der Schulzeit um wenigstens Ein Jahr, denn das denke ich mir als das Ziel aller Fortbildungsbestrebungen auf Grundlage und in Methode der Volksschule, sich in unsre bürgerlichen Verhältnisse einfügen läßt. Bis dahin wird der 8jährige Kursus die Bildung des eigentlichen Volkes begründen und es wird ihre Pflicht sein, den allgemeinen Bildungsverhältnissen der Zeit entsprechend dies immer vollkommner zu thun.

Hierzu aber ist eine klare Ansicht über das Wesen der Bildung erste Voraussetzung. Wissen und Bildung ist keineswegs identisch, wie so häufig angenommen wird, und der Unterricht in der Volksschule hat keineswegs in erster Linie den Zweck, dem Kinde ein gewisses Quantum des Wissens zu eigen zu machen, sondern denjenigen, die Wissensstoffe, die er behandelt, zum Zweck der Geistesbildung zu verwenden. Wissensaneignung ist also hier nicht Selbstzweck, sondern nur Mittel zum Zweck und dieser heißt eben — Bildung. Von dieser Grundanschauung aus gewinnt die Volksschule eine sichere Basis der Menge des Stoffes gegenüber, der sich ihr aufdrängt. In früheren Zeiten war für sie eher von einem Mangel an Stoff die Rede, es gab sehr wenig populäres Wissen. Die Wissenschaften im fremden Gewande der lateinischen Sprache stellten sich nach ihren Resultaten sowohl, als ihren Erklärungen und Beweisführungen weit außerhalb ihrer Sphäre, so daß außer

den mechanischen Fertigkeiten des Lesens, Schreibens und primitiven Rechnens für sie fast nichts übrig blieb, als dasjenige Gebiet, das der Menschengeist sich gar nicht verschließen läßt und das auch niemals dem Volke hat verschlossen bleiben sollen — das der Religion. Man verwechselte zwar auch hier das religiöse Wissen mit dem religiösen Sein, aber in Zeiten des Kampfes mußte der Schwerpunkt der religiösen Bildung in das sichere Aneignen der dogmatischen Glaubenssätze gelegt werden und die einzige Unterrichtsmethode, die man kannte, war die des Auswendiglernens. Spärlich nur kamen neue Stoffe auf den Unterrichtsplan der Volksschule, sie traten in Form von Kenntnissen auf, die der Verallgemeinerung werth erschienen, die Methode, sie zu übermitteln, blieb dieselbe. Erst Pestalozzi ist der Vater neuer Gesichtspunkte auch für den Unterricht, aber so ganz zum Durchbruch gekommen ist auch heute noch nicht, was er bestimmt lehrte oder vorahnend andeutete. Das rein mechanische Auswendiglernen ist allerdings in Mißkredit gerathen, aber das Einlernen, was noch überall blüht, ist nicht viel weniger mechanisch. Es kommt uns eben auch heute noch viel zu sehr auf das Wissen an sich an, die einzelnen Disziplinen, die wir betreiben, sind uns Wissensgebiete, aus deren Reichthum wir möglichst Vieles bieten möchten und die leidige Konkurrenzsucht der Beurtheilung gegenüber, namentlich bezüglich der öffentlichen Prüfungen, wobei meist ein unkundiges Publikum mit der Schlagfertigkeit stofflicher Antworten erobert wird, begünstigt diesen Fehler außerordentlich. Solchem Streben aber, den kindlichen Geist mit Wissen zu beladen, sind durch die Natur desselben ziemlich enge Grenzen gesetzt, das Gedächtniß sträubt sich gegen zu vielerlei Stoffe und verliert an Sicherheit, wenn ihm zu viel zugemuthet wird. Das Erkennen dieser Grenzen aber muß um so schmerzlicher berühren, je mehr man der Volksschule Unterrichtsfächer vorschreibt und diese an Umfang zunehmen. Nur in diesem Sinne kann man von einer Ueberbürdung des Volksschulunterrichtes reden. Sie kann aber nicht existiren, wenn man als Ziel desselben möglichste Stärkung und Hebung der Geisteskraft ansieht und die Unterrichtsstoffe dazu nur das Mittel bieten sollen. Es kann ja auch, selbst wenn sie darnach strebt, die Volksschule gar

keine nennenswerthen Resultate im Beherrschen irgend eines Wissensgebietes erreichen, solchem Ziele ist sie an sich zuwider, ihre Wirksamkeit nach solcher Richtung würde auch nur von sehr kurzer Zeit sein, da dem Lernen mit sicherer Gewißheit das Verlernen folgen muß, wenn eine planmäßige Weiterbildung nicht stattfindet. Und ist denn überhaupt selbst ein Reichthum angelernten Wissens dasjenige, was wir als Zeichen eines höheren geistigen Standpunktes ansehen und uns Lebenstüchtigkeit und Menschenwürdigkeit in höherer Potenz zur Erscheinung bringt? Ich glaube nicht. Ein offner Kopf, ein warmes Herz, ein fester Wille sind nicht die Ergebnisse des Lernens, sondern vielmehr neben andern Faktoren scharfer Beobachtung dessen, was Natur- und Menschenleben dem Geiste des Kindes bietet und ihm Urtheile und Schlüsse gestattet. Die Volksschule hat daher, um mit kurzen Worten ihre Stellung zu und unter den verschiedensten Bildungsanstalten zu charakterisiren, von den Beziehungen auszugehen und nur an diese sich anzulehnen, welche ihre Unterrichtsdisziplinen für einen möglichen Ideenkreis des Kindes und Volkes haben, nicht aber diese Disziplinen nach ihrem vollen Inhalt und Umfang anzusehen. Sie hat Grundanschauungen und Grundvorstellungen zu schaffen für alle Gebiete, die dem denkenden Menschengeist an sich Interesse einflößen oder einflößen können, aber nicht dieselben nach dem Gesichtspunkte wissenschaftlicher Grundlegung zu behandeln. Aber sie entnimmt von der Wissenschaft ihre Stoffe, daher kommt es, daß sie sich auch noch nicht ganz los gemacht hat von der Methode derselben. Es scheint klar, daß, nach solchem Grundsatze betrachtet, es von keiner besondern Bedeutung ist, wie viele Unterrichtsgegenstände auf dem Lektionsplan der Volksschule sich befinden, wenn sie nur immer mit dem geistigen Leben des Kindes in Verbindung gebracht werden können. Hierin scheint mir der wahre einigende Mittelpunkt des Unterrichts zu liegen, nicht aber in der Vermengung und Aufeinanderbeziehung der Objekte desselben, was man so häufig mit Konzentration zu bezeichnen pflegt. Daß nach solchen Prinzipien die Methodik des Volksschulunterrichtes noch ein weites Feld der Entwickelung vor sich hat, werde ich anzudeuten versuchen.

Anders aber liegt die Frage bezüglich der Ueberbürdung des Unterrichts bei höheren Schulen. Diese bilden nicht direkt für das Leben, sondern für die Wissenschaft im Allgemeinen oder eine solche im Besonderen. Wissensaneignung ist hier Selbstzweck, denn das Studium der Wissenschaft, das sich an sie anschließt, setzt die Beherrschung des grundlegenden Wissens voraus. Die Wissenschaft aber hat die Vermehrung und Sichtung des Wissensmaterials überhaupt zu ihrem Endzweck, sie ist die Fundgrube und das Korrektiv des allgemeinen Wissens. So viele Wissensgebiete es giebt, so viele Wissenschaften giebt es auch, und die einzelnen Gebiete zertheilen sich gerade in unserer Zeit wegen ihrer rapiden Erweiterung bezüglich des Stoffes häufig in kleinere Gebiete mit engeren Grenzen zu selbständigen Wissenschaften. Der heutige Gelehrte ist kein Polyhistor mehr und was noch vor einem halben Jahrhundert nicht selten vorkam, daß z. B. ein Universitätsprofessor zwei Wissenschaften zugleich vertrat, ist heute ein Ding der Unmöglichkeit. Wir sehen also die Wissenschaft dem fort und fort wachsenden Wissensstoff gegenüber den einzig richtigen Weg einschlagen, den der engeren Begrenzung und somit Vermehrung ihrer einzelnen Gebiete, denn nur auf diese Weise kann sie ihre eigentliche Aufgabe, die der Forschung und Weiterbildung, erfüllen. Diejenigen Schulen aber, die auf sie vorbereiten, haben einen dieser neuen Gestaltung ihres Zieles entsprechenden Weg, wie mir scheint, noch nicht gefunden. Sie verfolgen das Bestreben, für möglichst viele Wissenschaften des Fundament zu legen, scheinen aber doch der geistigen Elastizität ihrer Zöglinge eine größere Spannkraft zuzumuthen, als diese ohne zu ermatten vertragen können. Man vergleiche nur z. B. die Organisation der Gymnasien vor nur 50 Jahren mit ihrer jetzigen. Damals wie heute lag ihr Schwerpunkt in den klassischen Sprachen, aber trotzdem, daß man heute bei weitem bessere Methoden kennt, dieselben zu erlernen, kann man jetzt viel seltener die Erfahrung machen, daß dieselben sich für das ganze Leben unverwüstlich dem Gedächtniß einprägen. Zu welchem Lebensberuf auch früher die klassischen Studien führen mochten, die Beherrschung der lateinischen Sprache in Rede und Schrift und die Lektüre bevorzugter Schriftsteller des griechischen

oder römischen Alterthums fiel weder dem Vergessen noch der Gleichgültigkeit anheim. Es ist dies freilich nicht sehr hoch anzuschlagen, da für den, dem das Verständniß erschlossen war, das klassische Alterthum fast der Inbegriff geistiger Schätze und geistigen Genusses überhaupt war und diesem gegenüber in damaliger Zeit moderne Stoffe nur wenig Bedeutung haben konnten, — aber es zeigt diese Beobachtung doch, wie die höheren Schulen bei Beschränkung der Unterrichtsstoffe an nachhaltiger Wirkung gewinnen und es fordert dieselbe jedenfalls zu der wichtigen pädagogischen Frage auf: ob es ein erstrebenswertheres Ziel des Unterrichts ist, in wenig Disziplinen Bleibendes zu erreichen, oder in Vielem den Grund zu späterem Aufbau zu legen. Das frühere Gymnasium mußte ohne Wahl nach jenem Gesichtspunkte handeln, das jetzige scheint diesem zu huldigen. Denn nicht nur hat die Lektüre der altklassischen Schriftsteller in unsern Tagen eine weit tiefere Bedeutung, da diese uns die Schlüssel zum Verständniß des Alterthums überhaupt sind, auch die neueren Wissenschaften, wie die Naturgeschichte und Naturlehre, Mathematik, Geschichte, auch Geographie, Germanistik und dergleichen finden und zwar in ihrem jetzigen Sinne auf dem Gymnasium ihre Berücksichtigung. Und nicht nur dem wissenschaftlichen Inhalte, sondern auch der wissenschaftlichen Form ist dasselbe, wie auch andre höhere Schulen eine Stätte der Vorbereitung. Ob aber der jugendliche Geist so vielerlei Wissensstoffe verarbeiten könne, daß sie Gestalt in ihm gewinnen, ist freilich eine Frage, die wohl kaum unbedingt bejaht werden kann. Die Thatsache, daß alljährlich bei der Versetzung so viele Schüler der höheren Klasse nicht fähig erachtet werden und diejenige, daß gerade auch die Gymnasien außerhalb der Schulstunden die Lernthätigkeit ihrer Schüler in Anspruch nehmen, indem sie dieselben mit Hausarbeiten beladen, scheint doch darauf hinzudeuten, daß die Anforderungen größer als die Leistungen möglich sind. In letzterer Hinsicht ist es beachtenswerth, daß man in den Osterprogrammen der höheren Schulen Deutschlands nicht selten die Aufforderung der Direktoren an die Eltern findet, sich sofort an sie oder oder die betreffenden Klassenlehrer zu wenden, wenn ihnen die Hausarbeiten im Uebermaß zuertheilt erscheinen.

Und daß in Preußen von Regierungswegen den höheren Schulen angeordnet worden ist, gerade das Maß der häuslichen Arbeiten mit pädagogischer Einsicht zu bestimmen, scheint darauf hinzudeuten, daß in dieser Beziehung entweder schon viel gesündigt worden ist oder doch ein Mißgriff sehr nahe liegt. Ist nun aber bei den höheren Schulen eine Ueberbürdung des Unterrichts, wie oft behauptet wird, wirklich vorhanden, so giebt es für sie nur das einzige Gegenmittel, die Unterrichtsmaterien zu verringern. Man könnte sich den Gymnasialunterricht wohl ebenso ersprießlich denken, auch wenn der Unterricht in der höheren Mathematik, für welche Wissenschaft erfahrungsmäßig ja so wenig Menschen prädestinirt sind und selbst den in der griechischen Sprache, der in der Hauptsache doch nur formale Bedeutung hat, nicht obligatorisch wäre und auch eine Realschule 1. Ordnung würde beispielsweise ohne das Lateinische von ihrer Stellung unter den Bildungsanstalten nichts einbüßen.

Die Volksschule hat sich nach den höheren Schulen gebildet. Es war das zu einer Zeit, wo von Entwickelungsgesetzen des menschlichen Geistes man kaum eine Ahnung hatte. Wie bei jenen bestand daher der Unterricht dieser in dem mechanischen Einlernen von Wissensstoffen; Kräftigung des Geistes zu selbständigen Urtheilen kannte man nicht und erstrebte man nicht als Zweck des Unterrichts. Für höhere Schulen gewährte die Lektüre klassischer Schriftsteller und der Umstand, daß die lateinische Sprache das Organ der Gelehrsamkeit war, Anregung für eigene Gedankenkreise, die Volksschule memorirte religiösen Stoff, der über ihren Gesichtskreis hinausging. Nicht Denken und Urtheilen wurde durch sie gebildet, sondern lediglich das Gedächtniß und nur dieses wurde auch mit der Zunahme der Unterrichtsmaterien in höherem Maße in Anspruch genommen. Es ist eine lange Zeit vergangen, bis man sich entwöhnte, den kindlichen Geist als Vorrathskammer anzusehen, in der man möglichst vielerlei Wissensstoffe für spätere Zeiten aufbewahren müsse. Ganz und gar hat sich die Pädagogik eigentlich noch nie von dieser Anschauung losgesagt, ja sogar in unsern Tagen scheint die Fülle der wünschenswerthen Unterrichtsstoffe diese veraltete, ich möchte sagen historische Methode des Unterrichts wieder mehr und mehr zu Ehren zu bringen. Nicht

allerdings, weil man sie billigte, sondern vielmehr weil sie sich als die bequemste für den Zweck erweist, eine möglichst umfassende Bildung beweisen zu können. Es ist zwar eine falsche Ansicht, wenn man meint, daß der Stand der Bildung durch materielles Wissen dokumentirt werden könne, aber die hohen Anforderungen unserer Zeit eben an das Wissen haben dahin gedrängt, den Schein zu kultiviren. Zur Herausbildung einer dem heutigen Kulturstande entsprechenden Methode des Volksschulunterrichtes ist es daher nothwendig, sich das mögliche und psychologisch zu rechtfertigende Ziel desselben vor Augen zu stellen. Mir scheint es dieses zu sein: Der Unterricht der Volksschule hat grundlegende Ideenkreise für alle allgemeine Beziehungen zu schaffen, in denen der Kulturmensch an sich steht. Er hat also zu berücksichtigen das Verhältniß des Individuums zu Gott, zu seinem Geschlecht, speziell seiner Nation in Hinsicht historischer Entwickelung und geistiger Bethätigung und zu der Natur. In der Beschaffenheit des kindlichen Geistes liegt seine Begrenzung und seine Methode, nicht wie beim wissenschaftlichem Unterricht im Stoffe. Ausgehend von dem engen Vorstellungskreise des 6jährigen Kindes hat er denselben zu erweitern, indem er die Beobachtung bildet und Stoffe zu selbstthätiger Beobachtung aufnimmt. Jeder Stoff kann diesem Zweck dienen, zu dem sich das Kind in irgend einer Beziehung befindet, jede Methode ist gut, welche die kindliche Fassungskraft hebt, aber nicht ignorirt und jeder Unterricht ist dauernd wirksam, der nicht nur das Gedächtniß, sondern in erster Linie das Verständniß des Kindes zu seiner Voraussetzung nimmt. Der heutige Elementarunterricht hat nach dieser Hinsicht einen beachtenswerthen Anfang gemacht, er nimmt das Kind als denkfähiges Wesen und erfüllt seine Aufgabe, indem er die geistige Kraft des Kindes dazu stärkt, betrachtet dasselbe aber nicht mehr als das Objekt, dem die elementaren Fertigkeiten auf irgend eine Weise anzueignen sind. Und er führt jetzt schneller zum Ziele und wirkt vorbereitender für den weiteren Unterricht. Darin aber liegt das Geheimniß eines guten Unterrichts überhaupt, daß er den Schüler als Subjekt auffaßt und auch bleiben läßt, was nicht der Fall ist, wenn er weder dessen Verständniß findet, noch dessen Selbst-

thätigkeit zum Verständniß zu gelangen, anregt. Man hat dies bis jetzt immer mit dem Prinzip der Anschaulichkeit bezeichnet, das man als Grundprinzip von allem modernen Unterrichte forderte, aber es ist hiermit gerade auch viel Mißbrauch getrieben worden.

Anschaulichkeit des Unterrichts bedingt keineswegs durchaus sinnliche Anschauungsmittel und wird nur bis zu einem gewissen Grade durch analytisches Verfahren gefördert. Die innere Anschaulichkeit vielmehr, das der Beschaffenheit des kindlichen Geistes gemäße Gestalten der Unterrichtsstoffe ist die Hauptsache und um so anschaulicher wird der Unterricht sein, je mehr wir fähig sind, das Kind seinem geistigen Standpunkte nach zu begreifen. Unser Unterricht aber ist noch viel zu sehr schematisch, er bindet sich noch viel zu streng an zugeschnittene Lehrbücher, die zwar nach dem jeweiligen Standpunkte der Theorie sich zu richten bemühen, aber doch von dem Hergebrachten nach Stoff und Methode so selten gänzlich sich lossagen. Den Zwiespalt zwischen der Behandlung eines Stoffes an sich und in Rücksicht auf den kindlichen Geist habe ich wenigstens noch fast in keinem Lehrbuche vermieden gefunden. Es kann auch kaum ein solches geben, wenigstens in unserer Zeit noch nicht, wo die Psychologie erst praktische Bedeutung auch für den Unterricht zu nehmen beginnt. Neue Gesichtspunkte wohl für die Methode können und müssen aufgestellt werden, aber dieselben zu verwerthen ist jedes einzelnen Lehrers individuelle Sache. Denn nicht nur beherrscht ein jeder den Stoff selbst in besonderer Weise, auch für die Unterscheidung zwischen besonders und weniger wichtigen Seiten eines Unterrichtsgegenstandes und für die Bestimmung dessen, was dem besonderen Standpunkte einer Klasse paßt, lassen sich uniformirende Vorschriften nicht aufstellen. Gerade der Volksschulunterricht darf niemals ein rein objektiver sein, es muß in ihm das Subjekt des Lehrers zur Erscheinung kommen, denn gerade seine Aufgabe ist es, das Subjekt des Kindes allseitig zu entwickeln und zu veredeln; derjenige ist der rechte, welcher eine Wechselbeziehung zwischen dem Subjekt des Lehrers und demjenigen des Kindes durchblicken läßt. Hierin aber liegt eben seine noch lange nicht, nicht einmal in der Theorie, überwundene Schwierigkeit. Es verurtheilt sich

hiermit aber auch das Bestreben unserer Zeit, ihn praktischen Zwecken dienstbar zu machen. Indirekt thut es dies selbstverständlich, er kann auch, was man ihm in neuester Zeit aufbürden möchte, sogar der Wirthschaftslehre und der Industrie vorbereitend wirken, wie weit er aber dem praktischen Leben vorarbeitet, hängt davon ab, wie weit der Lehrer nach dergleichen Richtungen die Blicke zu lenken versteht, um den Gesichtskreis des Kindes zu erweitern. Dem Volksschulunterricht soll das gesammte Kulturleben die Stoffe bieten, wenn er sie nur vom Standpunkte des kindlichen Interesses und Verständnisses zu verarbeiten versteht, nicht aber nach den Gesichtspunkten ihrer historischen Entwickelung und ihres wissenschaftlichen Umfanges sich richtet. Er soll fußen in dem pulsirenden Leben, welches das Kind umgiebt und dem es angehört. Dann wird er so manchen Um- und Irrweg vermeiden lernen, der ihm noch verlockend erscheint. Ich meine aber nicht, daß alle möglichen Disziplinen auf den Lektionsplan der Volksschule gesetzt werden sollen. Der Lehrer, welcher die Bildung der Zeit dem heranwachsenden Geschlecht zu repräsentiren versteht, wird nach den verschiedensten Seiten eine Menge sicherer Urtheile und maßgebender Gesichtspunkte und Anregungen zu geben und zu veranlassen wissen; sein Ziel wird sein das Verständniß des jeweiligen Kulturstandes und bewußte Stellungnahme in demselben vorzubereiten. Hundertfach wird er in dem praktischen Leben, in der Tagesliteratur, in den Werken unserer Klassiker und denjenigen wissenschaftlicher Ergebnisse Stoffe und Momente finden, die er im Unterrichte erfolgreich verwerthen kann, auch wenn er die Quelle nicht nennen darf. Der Lehrer der Volsschule, wie er sein soll, muß eben die Resultate jeglicher Geistesthätigkeit begreifen können, mehr als andere Berufsthätigkeiten setzt gerade die seinige umfassendes Verständniß, scharfe Beobachtungsgabe und klares Urtheil voraus und gerade nach dieser Seite hin können die Lehrerbildungsanstalten den segensreichsten Einfluß ausüben. Das Quantum des Wissens, was er braucht, ist heutzutage in unzähligen Büchern fixirt, der Grad seines Könnens ist das Produkt harmonischer Geistesbildung.

Wenn es mir nun gelungen ist, durch das bisher Gesagte nachzuweisen, daß jede stoffliche Ueberbürdung in der Volksschule

unzutreffenden methodischen Gesichtspunkten zuzuschreiben ist, so ist auch klar, daß eine übergroße Anspannung des Kindes, rücksichtlich der Lernzeit damit zusammenhängt. Wer im Kinde nur eine Lernmaschine sieht, geht darauf aus, es möglichst viel lernen zu lassen, und da es der Lernstoffe so außerordentlich viele giebt, geschieht dies mehr und mehr auf Kosten der Freiheit und des Spieles desselben. Wer aber die Natur des kindlichen Geistes kennt, respektirt auch das unumstößliche Gesetz derselben, daß Arbeit und Erholung in richtigem Verhältniß stehen muß und gewährt nicht die Gelegenheit zu spielen aus Gnade, sondern aus Pflicht. In größeren Städten, wo auch außerhalb der Schule so tausenderlei Eindrücke auf den kindlichen Geist wirken und wo der beruhigende, geistige Sammlung veranlassende Einfluß der freien Natur fehlt, ist diese Pflicht doppelt geboten. Aber gerade hier wird sie am meisten vernachlässigt. Die weitergehenden Schulziele, die günstigeren Schuleinrichtungen (z. B. das Achtklassensystem), die vermehrte Schulzeit nehmen hier an sich schon die geistige Kraft des Kindes in weit höherem Maße in Anspruch, als in kleineren Städten und auf Dörfern, aber doch wird gerade hier das Kind so häufig mit häuslichen Arbeiten für die Schule be- und überladen, doch wissen gerade hier die Eltern mit der an sich schon kärglichen freien Zeit ihrer Kinder nichts anzufangen, als sie zu nebensächlichen Lernzwecken, z. B. des unvermeidlichen Klavierspieles oder fremdsprachlichen Unterrichtes zu mißbrauchen, doch wird gerade hier die Klage über zu ausgedehnte und zu häufige Schulferien hörbar. Hierin scheint mir die traurigste und folgenschwerste Verirrung unserer Zeit in pädagogischer Hinsicht zu liegen. Es ist sehr richtig, was man von einsichtsvollen Beurtheilern so häufig sagen hört, daß unsre Jugend in geistiger Beziehung gar nicht mehr verdaut, aber nicht das Vielerlei allein der geistigen Speise ist die Ursache dieses Uebelstandes, wenigstens nicht, wenn es, wie ich nachzuweisen versucht habe, nach einheitlichem Grundprinzip gegeben wird, sondern darin liegt er, daß man ihr nicht mehr Zeit läßt zu verdauen. Der kindliche Geist ist noch so biegsam, daß er sich allerdings eine Ueberanspannung wohl gefallen läßt, ohne sofort die nachtheiligen Folgen sichtbar zu machen, es

zeigen sich diese Folgen auch nicht immer in gestörter körperlicher Entwickelung, aber aus bleiben dieselben nicht und die Oberflächlichkeit, Phrasenhaftigkeit, Scheinhascherei und Energielosigkeit gerade derjenigen heranwachsenden Jugend, die die begünstigsten Schulen in der Kindheit besuchte, liefert hierzu den sprechenden Beweis. Ich glaube nicht, daß ich mich irre, wenigstens habe ich mir angelegen sein lassen, nach dieser Seite hin zu beobachten, wenn ich behaupte, daß man das lebendigste Streben nach Weiterbildung im Durchschnitt gerade bei denjenigen Jünglingen findet, die ihre Kindheit nicht in einer größern Stadt verlebten, sie sind weniger erschlafft und auch weniger blasirt. Es ist eine paradoxe Behauptung, die man nicht selten hört, daß die Menschen in unserer Zeit immer dümmer würden, aber so verstanden, daß man in unserer Zeit mehr und mehr den freien Lerntrieb und gestaltungsfähige Bildung vermißt, hat sie auch eine wahre Bedeutung. Nicht die Schule an sich ist dafür verantwortlich zu machen, unsere nach Lehrziel und Lehrumfang vollkommneren städtischen Schulen sind ein Segen und werden ein Segen bleiben, aber die Pflicht tritt in unserer Zeit gegenüber anderen ihre Arbeit beeinträchtigenden Faktoren dringlicher an sie heran, die Natur des kindlichen Geistes sorgfältiger zu beachten und ihre Unterrichtsstoffe in einer diesen und somit auch dem Bleibenden des Zeitgeistes entsprechenden Weise zu verarbeiten. Wenn vor wenigen Wochen die Versammlung des deutschen Vereins für öffentliche Gesundheitspflege, die in Nürnberg tagte, die These angenommen hat: „Es erscheint erforderlich, mittelst Verminderung des Lehrstoffes die tägliche Unterrichtszeit und die häuslichen Arbeiten zu beschränken, sowie eine mehr harmonische Ausbildung, innerhalb welcher auch der Individualität ihr Recht werden kann, zu erstreben" — so ist dies ein Beweis, daß man auch in größeren Kreisen die Nothwendigkeit einer Weiterbildung unsers innern Schulwesens auf physiologischer und psychologischer Grundlage fühlt und eine Mahnung an die heutige Pädagogik, dieselbe in die Hand zu nehmen, denn nur diese kann sie ausführen.

Es bleibt mir nur noch übrig, bezüglich einzelner wichtigeren Schuldisziplinen Gesichtspunkte aufzustellen, welche mir maßgebend zu sein scheinen für das Bestreben, den Unterricht

zu vereinfachen und doch wirksamer, weil lebensfrischer zu machen.

Ich beginne mit dem Sprachunterricht. Er gilt als der schwerste und langweiligste und bringt die spärlichsten Früchte. Das erscheint sonderbar. Worin liegt denn die Schwierigkeit zum Bewußtsein zu bringen, was der Mensch infolge eines Naturtriebes sich aneignet? Wenn schon mit dem Erwachen des Denkvermögens das Kind anfängt, sich das Material der Muttersprache anzueignen und dasselbe schon vor seinem Eintritt in die Schule, je nachdem die Umstände sein Denken- und Sprechenlernen begünstigten, mit dem gesammelten Material zu arbeiten versteht, sollte man doch meinen, daß die planmäßige Behandlung und Anübung, wie sie die Schule es sich zur Aufgabe macht, allgemeine Sicherheit in derselben und bewußte Beherrschung derselben zur Folge haben sollten. Der Schluß müßte richtig sein, wenn die Sprache in der That mit der Summe des Sprachmaterials und Fertigkeit in derselben mit möglichster Geläufigkeit in der Verwendung desselben identisch wäre. Dem ist aber nicht so. Objektiv genommen ist allerdings die Sprache, die jeder Nation eigenthümliche Art und Weise, Gedanken in Worten zu verkörpern. Sie ist somit etwas Nationales, und hebt sich und fällt mit dem Volksgeist. Sie ist aber auch etwas Individuelles. Denn innerhalb der Summe nationaler Bildung, nicht Wissens, hat der Einzelne seinen besondern Standpunkt, seine besondere Auffassung und seine besondere Weise, was ihm im Geiste lebt, in Worten auszudrücken. Immer aber ist es der Geist, dem die Sprache der Ausdruck ist. Wie weit wir denken, soweit eignen wir uns die Formen an, die in der Schriftsprache vorhanden sind, nur für neue Gedanken werden auch neue Formen geschaffen und somit sind die genialsten Geister einer Nation auch zugleich die Weiterbildner der nationalen Sprache. Nicht diejenigen, die unser Wissen bereichern, sind es, sondern diejenigen, die dem, was im Menschengeiste lebt und webt, Ausdruck verleihen, die das Geistige an sich menschlicher Begreifbarkeit näher bringen, — unsere Dichter und Denker. Solche Erwägungen sollten nach meinem Dafürhalten von bestimmendem Einfluß auf den Unterricht in der Muttersprache sein, welche Bezeichnung für diese Seite der Schul-

thätigkeit übrigens nach solchen Gesichtspunkten kaum zu rechtfertigen ist. In der Muttersprache kann man und soll man gar nicht unterrichten, sondern soll gewöhnen und üben und zum Bewußtsein bringen. Bis heutigen Tages unterrichten wir aber in der That unverdrossen weiter, wir lehren die Unterscheidung der Wortklassen, exerziren die Deklination und Konjugation, plagen uns und dabei noch mehr die Kinder, die verschiedenen Satzarten zu verdeutlichen, um uns doch schließlich, wenn wir ehrlich sind und eine Ahnung davon haben, wie Sprachbildung zu Stande kommt, zu gestehen, daß wir eine Menge Zeit und Mühe nutzlos vergeudet haben. Der Sprachkörper ist eben nicht die Sprache, wie die Statue oder auch der Leichnam nicht der Mensch ist, an den sie uns erinnern. Wir lehren die Formen, in welchen ein Gedanke seinen Ausdruck finden kann und klagen über Gedankenarmuth und Schiefheit und Unbeholfenheit in der Darstellung derselben, wenn wir die Kinder veranlassen in der Muttersprache produktiv zu sein. Es dominirt eben noch in unsern Sprachbildungsstunden unentwegt die historische Methode, wir meinen die Muttersprache nach Art fremder Sprachen *lehren* zu können. Wenn wir uns oder Anderen eine *solche* aneignen, arbeiten wir allerdings mehr mechanisch, wir lernen und lehren die Formen derselben und suchen uns im günstigsten Falle die Denk- und Anschauungsweise der betreffenden Nation anzueignen, sind also hauptsächlich reproduktiv, wenn wir uns derselben bedienen. Die deutsche Sprache war eine lange Zeit ein Fremdling in der Heimath, die lateinische herrschte. Wie man *diese* lehrte und lernte, dachte man auch jene behandeln zu müssen, als ihr Heimatsrecht anerkannt wurde. Die deutsche Grammatik ist nach der lateinischen gebildet und ist in Folge der Herrschaft lateinischer Sprache auf deutschem Boden überhaupt erst entstanden. Niemals hat das griechische und römische klassische Alterthum die Nationalsprache gelehrt und gelernt, wie wir es mit der unsrigen thun; erst als sie todt waren, hat man sie sezirt, damit auch andere Nationen stückweise ihre Kenntniß sich aneignen konnten. Die Hindernisse in unserer nationalen Entwickelung, die uns andere Völker bereitet haben, sind bedeutender als bei irgend einem anderen Kulturvolke, und diejenigen, die die

ruhige und stetige Entwickelung unserer Sprache gestört und gehemmt haben, gehören zu den bedeutendsten. Aber durch innere Kraft hat sich die Sprache selbst gerettet, herrlich und überwältigend haben wir sie vor uns, es ist kleinlich, große Naturen nach ihrem früheren Lebenswandel und ihren jugendlichen Verirrungen zu beurtheilen. Nehmen wir sie voll und ganz als den Ausdruck unsers nationalen Geistes, der sie in der That geworden ist und diese Auffassung möge auch unsre Thätigkeit in der Schule beherrschen, die wir ihr widmen. Die Muttersprache hat der Mensch, soweit er Theil hat am Volksgeist, der sie beherrscht, wie das kleine Kind sie schon in sich trägt, wenn es sie nur versteht. Nur mit dem geistigen Leben bildet sich auch die sinnliche Form desselben — die Sprache. Geübt muß sie freilich werden, denn Mancher hat die Fülle der Gedanken und kann sie doch nicht von sich geben, wie der volksmäßige Ausdruck sagt. Aber das ist Sache der Gewöhnung, weiter nichts. Es ist lehrreich, in dieser Beziehung Naturvölker zu beobachten. Brehm schilderte uns im vorigen Winter die Kirgisen nach eigner Anschauung. Er betonte ausdrücklich die geistige Regsamkeit und Wißbegierde und große Redseligkeit derselben und hob hervor, daß der Vornehme wie der Geringe, der Reiche wie der Arme, die Sprache vollkommen in der Gewalt hätten, daß sie jede Silbe richtig aussprächen, jeden Satz richtig betonten, daß nicht selten Dichter und Dichterinnen unter ihnen aufträten und diese dann gepriesen seien durch die ganze Steppe. Der Unterricht begünstige dies keineswegs, denn es gebe keinen, der Kirgise besitze sehr wenig von dem, was wir Wissen nenneten und nur in sehr vereinzelten Ausnahmen finde man die Fertigkeit, Arabisch lesen und schreiben zu können. Und doch also allgemeine Sprachgewandtheit und veredelte Sprachformen! Auch andere Völker liefern uns den Beweis, daß bei gehobenem Geistesleben, sei dieses nun durch den intensiv wirkenden Einfluß der Natur oder durch andere Umstände veranlaßt worden, auch eine gehobene Sprache Gemeingut ist. Gewiß ließen sich aus dieser Thatsache segenversprechende Schlüsse für unsre Verhältnisse und die schulmäßige Behandlung unserer Sprache ziehen, ich muß es an dieser Stelle aber unterlassen.

Betrachten wir den Geschichtsunterricht. Es sind bezüglich seiner neue und vernünftigere Ideen aufgestellt worden, aber die praktische Durchführung derselben hat noch zu geschehen und die Unterrichtspläne haben von ihnen noch keine Notiz genommen. So werden die Kinder der Volksschule heute noch in der Geschichte aller Zeiten und Völker herumgeführt, sie lernen eine Menge gekrönter Häupter und Feldherren, eine Menge von Schlachten und Eroberungen, eine Menge dynastischer Streitigkeiten und Umtriebe kennen, sie hören auch gelegentlich von großen Entdeckern und Erfindern und bedeutenden Bürgern, es wird ihnen erzählt von Religionsstiftern und Religionskämpfern, sie lernen die Reihe der deutschen Kaiser und diejenigen der Landesfürsten gewissenhaft auswendig — aber bekommen niemals einen Begriff davon, was man historische Entwickelung nennt, wissen sich keineswegs eine Vorstellung zu machen von dem Gepräge anderer Zeiten, gelangen nicht zum historischen Verständniß der sie umgebenden Gegenwart, soweit sie dieselbe begreifen können, was aber nimmermehr in politischer Beziehung der Fall sein kann und lernen nichts empfinden von den Gesetzen, die in der Entwickelung Einzelner und ganzer Völker sich wirksam zeigen, nichts von der Wahrheit in der fortdauernden Veränderung. Wie viel verständlicher und begeisternder müßte auch in der Volksschule der Geschichtsunterricht sein, wenn wir ihn vom nationalen Standpunkte aus nach psychologischen und pädagogischen Gesichtspunkten zu urtheilen verstünden!

Unter geographischem Unterricht verstand man bisher die ziemlich langweilige und zeitraubende Einprägung der wichtigeren Gebirge, Flüsse, Städte, Produkte der einzelnen Länder der Erde. Man versteht dies in der Hauptsache auch heute noch darunter, wenn man auch durch die Einführung der physikalischen und mathematischen Geographie diese Wüste etwas zu beleben versucht hat. Daß man aber in neuester Zeit sogar die sogenannte zeichnende Methode ersonnen hat, daß man sich einbildet, den geographischen Unterricht wesentlich zu fördern, wenn man das Bild des betreffenden Landes vor den Augen der Kinder entstehen läßt, beweist hinlänglich, wie sehr man noch über Bedeutung und Zweck dieses Unterrichtsgegenstandes im Unklaren ist. Was hat denn das Kind

davon, wenn es sich das Kartenbild eines Landes und schließlich aller Länder seinem Gedächtniß einprägt? Nach meinem Dafürhalten — Nichts. Auf alle Fälle steht irgend welcher mögliche Erfolg in keinem Verhältniß zu der Zeitmenge, die mit einem solchen Unterricht verschwendet wird. Das erstrebenswerthe Ziel dieses Unterrichtsgegenstandes kann doch nur das sein, den Blick des Kindes zu erweitern vom Menschen zur Menschheit, von der Scholle zur Erde. Wie die Natur gestaltet ist außerhalb der Heimath, wie die Menschen anderwärts leben, was sie thun und treiben, wie ihr materielles Leben beschaffen ist, welche Sitten und Gewohnheiten sie haben, wie sich bei ihnen der religiöse Trieb äußert und dergleichen, — das sind Fragen, deren Beantwortung das kindliche Interesse findet und das kindliche Urtheil erweitert. Nicht um trockenen Merkstoff willen sollte Geographie ertheilt werden, sondern aus der anschaulichen Kenntniß der Länder und Völker sollte sich von selbst eine Summe geographischen Wissens ergeben, das bleibend ist.

Der naturkundliche Unterricht kommt einem Interesse des Kindes entgegen, was schon vor ihm vorhanden ist. Der geheimnißvolle Einfluß, den die Natur auf das unverdorbene Menschenherz ausübt, wirkt schon mit stiller Gewalt auf das Gemüth des Kindes und nach keiner Seite hin kann man eine größere Wißbegierde an ihm beobachten, als den Gebilden der Schöpfung gegenüber, wenn es öftere Gelegenheit hat, dieselben zu beobachten. Der Unterricht hat dieses Interesse zu befriedigen und eine sinnige Naturbetrachtung zu begründen. Er kann dies nur thun, wenn er mit Verständniß ausgewählte Naturobjekte allseitig mit Lebendigkeit schildert und in den Naturerscheinungen die waltenden Gesetze finden lehrt. Denn jenen gegenüber soll das Kind nicht forschen, sondern betrachten und bezüglich dieser soll es nicht beweisen, sondern begreifen. Daher ist auch das analytische Verfahren gerade im naturkundlichen Unterricht nur mit Vorsicht anzuwenden und es ist unpädagogisch, das System durchblicken zu lassen, in das die Wissenschaft die Fülle der Erscheinungen gebracht hat. Aber gerade dieser Unterricht ist noch nicht dahin gelangt, den wissenschaftlichen Anstrich vollständig aufzugeben, er leidet noch an

einer zu großen Ausdehnung des rein lehrhaften Elementes und ist noch nicht zu einer klaren Anschauung darüber gekommen, in welcher Weise das unbewußte Interesse des Kindes an der Natur zu einem bewußten und sein Natursinn zu einem begründeten und bleibenden wird.

Und endlich gestatten Sie mir noch ein Wort über den Religionsunterricht. In gleicher Weise, wie der Sprachunterricht erscheint er der Pädagogik schwierig und seiner Wirkung nach mangelhaft. Und doch findet auch er in gleichem Grade wie jener und mehr als jeder andere günstigen Boden im Kindesgeiste. Es kann nicht anders sein, der Umstand, daß gerade diejenigen Unterrichtsgegenstände, die uns an sich als die leichtesten erscheinen müßten, uns doch die größten Schwierigkeiten bereiten, beweist deutlich die Unzulänglichkeit der Methode, die wir auf sie anwenden. Der Kontrast zwischen den Erfolgen, die wir erwarten und denen, die wir erzielen, wird uns um so größer erscheinen, je unbegreiflicher er uns ist, und je klarer uns das Ziel vorschwebt, das wir zu erreichen streben. Es ist Selbstbetrug, wenn wir im Kinde den Grund dieser unzulänglichen Wirkung gerade dieser Disziplinen finden wollen, denn sie liegen ihm am nächsten. Es muß aber einen Weg geben, religiöses und sprachliches Leben im Kinde zu wecken und haben wir das bisher in gewünschter Weise nicht erreicht, so müssen wir uns eingestehen, daß wir uns auf einem Irrwege befanden und wenn wir selbst einen vollständig neuen einschlagen müßten. — Auch unser Religionsunterricht leidet unter dem zähen Einfluß längst entschwundener Anschauungen und Verhältnisse. In Zeiten des religiösen Kampfes mußte naturgemäß auf die wortgetreue Einprägung der dogmatischen Lehrsätze das Hauptgewicht gelegt werden und man machte keinen Unterschied, ob man Erwachsene oder Kinder unterrichtete. Der Lutherische Katechismus aber, den nur ein Zeitbedürfniß hervorgerufen hatte, ist noch heute der Mittelpunkt. Und doch steht die Bibel dem allgemeinen Verständniß bedeutend näher, und doch finden wir nirgends ein trefflicheres Vorbild eines pädagogischen Religionsunterrichtes, als die Lehrweise Christi. Für Kinder muß eben, das sollte durchaus festgehalten werden, der Religionsunterricht ganz

anders gestaltet sein, als für Erwachsene. Wir besprechen ein ganzes Jahr lang eins der Hauptstücke des Katechismus. Daß wir dabei gezwungen sind, Vieles hineinzutragen, was nicht unmittelbar darin liegt und den klaren und einfachen Grundgedanken verwischt, ist klar. Unser Unterricht wird analytisch, was grundfalsch ist, wenn derselbe auf das Gemüthsleben des Kindes wirken soll und die Weihe, die den Religionsunterricht vor jedem andern verklären soll, geht verloren. Der Katechismus ist kein pädagogischer Einheitspunkt, nur als Bekenntnißschrift behält er seine Geltung; das Bekenntniß aber ist nicht Sache des Kindesalters und kann höchstens im Konfirmandenunterricht seine Begründung finden. Der Trieb zu Gott, der in jedes Menschen Brust sich regt, findet seine Belebung und Erstarkung niemals durch religiöse Kenntnisse. Es ließen sich nach meiner Meinung die Lehren des Christenthums für den Schulunterricht unschwer in einer Weise zusammenstellen, daß daran auch nach pädagogischen Grundsätzen Betrachtungen und Unterredungen geknüpft werden können. Nur von einem solchen Unterrichte ließe sich die Verfestigung sittlichen Wollens und Handelns erwarten, die uns als zur Reife gelangen könnende Frucht des Religionsunterrichtes in der Schule vorschwebt. Die Verwendung alttestamentlicher Stoffe in bisherigem Umfange scheint mir aber zu solchem Zwecke weder dienlich, noch mit den Grundsätzen pädagogischen Unterrichts vereinbar zu sein. Denn das A. T. ist für die christliche Schule kein Faktor der Zeit mehr, und nur mit solchen soll sie es zu thun haben. —

Die Erinnerung an die Kindheit.

Vortrag, gehalten im Schreiberverein der Westvorstadt zu Leipzig.

Von Dr. **Friedrich Sachse.**

Aus der Jugendzeit, aus der Jugendzeit,
Klingt ein Lied mir immerdar.
Ach wie liegt so weit, ach wie liegt so weit,
Was mein einst war

Das ist die Klage Aller, die sich mit freudiger Erregung ihrer Jugendzeit erinnern, wenn die Sorgen und Mühen und Enttäuschungen des reiferen Alters den Blick zurücklenken auf die Zeit, in der noch milder Frühlingssonnenschein und Frühlingsluft sie umgab. Eltern werden wieder jung mit ihren Kindern, Großeltern mit ihren Enkeln, wenn sie die Spiele und Erzählungen, die Reime und Liederchen und kindlichen Kunstfertigkeiten in ihrem Gedächtniß wieder auffrischen, die ihnen besonderes Behagen verursachten und selbst der „alte Junggesell" fällt aus seiner griesgrämlichen Rolle, wenn er sich der losen Streiche und naiven Dummheiten erinnert, in denen er als Knabe ein Held war. Kindliche Erinnerungen ziehen eben, wie Heine sagt, mit klingendem Spiel durch die Seele. Bei dem es nicht so ist, der hat keine Jugend gehabt. Es giebt deren. Aber nicht etwa große Schmerzen und Entbehrungen, die ein hartes Geschick in das kindliche Leben hineinwirft, sind es, die ihm seine Jugend und für das spätere Leben die freudigen Erinnerungen an dieselbe vollständig rauben. Unverwüstlich ist das Frohgefühl der Kindheit, nicht Noth und Schmerz können es vollständig unterdrücken, auch unter Stürmen und Wettern sprossen die Keime des Frühlings. Nur Treibhauspflanzen haben keinen Frühling und wer sein Kind nach Art dieser erzieht, der nimmt ihm seine Lust und sein Jugendglück und für seine Zukunft die Himmelsgabe der Erinnerung. Das Jünglings- und Mannesalter bietet zwar auch Momente genug, die wir im

Gedächniß festhalten und die wir gern wieder auffrischen im Kreise derer, mit denen wir Freudiges erlebten, oder die ähnliche Erinnerungen aufzuweisen haben, — aber so rein, so ganz beseligend, so recht das ganze Herz erfüllend bietet das reifere Alter nur wenig, nur sehr wenig Freuden und die Erinnerung an sie bleibt nur in den seltensten Fällen vollkommen ungetrübt. Denn das Kind lebt nur in der Gegenwart und reflektirt nicht auf Zukunft und Vergangenheit, aber das will uns später so selten gelingen. Ich möchte fast sagen: später empfindet man Freude, das Kind lebt und verkörpert die Freude. Daher also die Frische der kindlichen Erinnerungen. Daher das Frohgefühl, das sich unsrer bemächtigt, wenn wir in unsern Kindern unsre eigne Kindheit von Neuem durchleben. Daher die häufige Klage, daß so Alles entschwunden ist, was einst „Unser" war. Der Einzelne, wie ganze Völker sprechen ja erst vom goldenen Zeitalter, wenn es nicht mehr ist und daß man im Paradiese lebte, weiß man erst, wenn man daraus vertrieben ist.

Welcher Art sind aber die Momente, die besonders lebhaft in unsrer Erinnerung aufzutreten pflegen? Und was können wir Eltern aus unsern kindlichen Erinnerungen lernen für die Erziehung unsrer Kinder? Das ist's, worüber ich Ihnen meine Gedanken vortragen werde. Ich kann nun freilich nur von Knabenerinnerungen reden, aber ich meine, wenn wir Männer uns zurückversetzen in den Frühling unsers Lebens, werden auch die Frauen und Jungfrauen in ihren Erinnerungen hinreichend Ähnliches finden, uns zu verstehen und unsre Empfindungen zu theilen, umsomehr, als noch in der Jugend die Eigenartigkeit der Geschlechter weniger hervortritt.

Was sind nun die Glanzpunkte unsrer Erinnerung? Zunächst gewiß die sogenannten Dummheiten der Jugend, die Streiche, die wir verübt, die Spiele, die nicht von zahmster Art waren, die Bravourstückchen, die uns gelangen, überhaupt hervorragende Äußerungen schwellender Jugendkraft und Jugendmuthes. Wo wir eine leichtsinnig heraufbeschworene Gefahr glücklich überstanden, wo wir aus einem Kampfe nach großer Anstrengung siegreich hervorgingen, wo der Jugendlust keine Schrecken gesetzt waren und das Prinzip: „Je toller, je besser" zur Geltung kam, — da ver-

weilen wir gern in der Erinnerung und wenn uns Schicksal und Entwickelung noch so zahm und verständig gemacht hätten. Überhaupt, wo die Selbstthätigkeit freien Spielraum hatte, wo wir bei unsern Spielen selbständige Ideen verwertheten, aber auch wo unser kindlicher Humor sich in besonders drastischer Weise äußerte oder auch kindliche Einfalt uns einen Streich spielte, — sind unsre Erinnerungen lebendiger. Man lese nur die so häufig in Zeitschriften und Büchern zu findenden Artikel und Abschnitte mit der Überschrift: „Aus der Jugendzeit", man höre nur zu, wenn sich Zwei im Gespräch in ihre Jugendzeit verloren haben: wahres Jugendfeuer leuchtet und Jugendwärme beseelt die Worte, wenn von Genieſtreichen und Heldenthaten die Rede ist, mit denen die Jugendzeit gesegnet war. So eine Schneebataille mit möglichst getreu nachgeahmtem militärischen Apparat, so ein ohrzerreißendes Monstrekonzert mit selbstgefertigten Pfeifen und Schalmaien, so eine Kletterpartie, die so oft nöthigte, über die Unzulänglichkeit der Hosenstoffe der kultivirten Menschheit Betrachtungen anzustellen und tausenderlei andere Äußerungen jugendlichen Muthes und jugendlichen Erfindungsgeistes bleiben unvergeßlich für's ganze Leben. Aber nur die echten und rechten Dummheiten behalten Werth für spätere Zeiten, nicht etwa jene, welche mit Flegeleien in engster Verwandtschaft stehen. Jene sind ihrer wahren Natur nach harmlos, wenn sie auch meistens das Unglück haben, von Erwachsenen engherzig beurtheilt zu werden. Sie sind die Äußerungen überschüssiger Lebenskraft und Lebensmuthes, weiter nichts, verwerfliche Nebenzwecke liegen ihnen nicht zu Grunde, obgleich sie sich freilich oft genug in bedeutendem Zwiespalt mit den landesüblichen Anstands- und Rechtsbegriffen zu befinden scheinen. Schlechtigkeiten und Flegeleien aber sind keine Heldenthaten und an das erinnert man sich auch in späteren Zeiten nicht mit Wohlbehagen, dessen man sich schämen mußte.

Aber auch jene Gelegenheiten und Momente, in denen unser Gemüthsleben besonders angeregt wurde, wo sich reine und intensive Gefühle unsrer bemächtigten, hinterlassen in unserm Gedächtniß leuchtende Spuren. An die losen Streiche der Kindheit erinnern wir uns gern in Gemeinschaft mit Andern, in das Gemüthsleben

derselben versenken wir uns am liebsten allein. Und wie reich kann dieses sein! Das gut geartete Kind spricht zwar nicht von seinen Gefühlen, es wäre sogar ein sehr bedenkliches Zeichen, wenn es das thäte, man wird sich auch meistens erst in späteren Jahren recht klar, was auf unser kindliches Gemüth so erhebend und begeisternd einwirkte, aber es entwickelt sich doch unter günstigen erziehlichen Verhältnissen im Kinde ein inneres Leben, das frisch bleibt für die ganze Lebenszeit. Oder wäre es nicht an dem, daß gerade unsre kindlichen Gefühle fort und fort in uns wieder lebendig werden, wenn ähnliche Umstände wiederkehren, als die, unter denen sie sich ursprünglich unsrer bemächtigten? Wie in unserm Geiste eine Ahnung Gottes aufstieg, wie die Natur in ihrer Schönheit und Wunderbarkeit auf uns einwirkte mit unwiderstehlicher Gewalt, wie Schicksalsschläge uns zu einem Blicke nöthigten auf den Ernst des Lebens, wie eine Ahnung über uns kam von der Ewigkeit und Gottähnlichkeit unsers Geistes, wie uns begreiflich wurde, wie Eltern ihren Kindern leben können, wie ein Vater sorgen und schaffen, wie eine Mutter lieben kann — sind kurze und plötzliche, aber bestimmende und unverlöschbare Eindrücke für unser Gefühlsleben. Ungerufen stehen sie später wieder vor unsrer Seele in ursprünglicher Frische, ohne daß wir uns immer Rechenschaft darüber geben können, was sie uns herzauberte. Aber wenn sie erscheinen, diese reinsten Gefühle der Jugendzeit, erscheinen sie segensreich. Sie erheben uns und trösten uns, sie versöhnen uns mit Mißtönen des Lebens und sie erhalten unser Herz frisch und jugendlich, auch wenn der Körper schon hinfällig werden sollte. Es ist keine Erfindung dichterischer Phantasie, sondern hat volle psychologische Wahrheit, wenn Goethe seinen Faust durch „die süßen Himmelslieder der Erinnerung" vom „letzten ernsten Schritt" zurückschrecken läßt, gar mancher Verzweifelnde hat durch sie wieder Muth gewonnen, den Kampf des Lebens von Neuem und thatkräftiger aufzunehmen.

O wer nur Erinnerungen an die Kindheit hat, wer nur reich ist an ursprünglichen Gefühlen, sie kommen wieder zu rechter Zeit und sind seine Schutzengel in schweren Stunden. Der Klang der Osterglocken versetzt Faust zurück, er ist an diesen Klang gewöhnt

von Jugend auf, das ganze Gefühlsleben seiner Kindesseele wird in ihm lebendig.

Sonst stürzte sich der Himmelsliebe Kuß
Auf mich herab in ernster Sabbathsstille —
Da klang so ahnungsvoll des Glockentones Fülle
Und ein Gebet war brünstiger Genuß;
Ein unbegreiflich holdes Sehnen
Trieb mich durch Wald und Wiesen hinzugehn
Und unter tausend heißen Thränen
Fühlt ich mir eine Welt entstehn.

Seine religiösen Begriffe sind längst andre geworden und doch rettet den Mann, was der Knabe fühlte. Die Welt des Kindesherzens! Sie ist zwar eine verschiedene bei verschiedenen Kindern, verschieden an Ausdehnung und Gestaltungen, aber es ist ein trauriges Zeichen der Erziehung, wenn sie einer Einöde gleicht. Denn wenn sie sich auch nie direkt anerziehen läßt, wenn das Kind sich dieselbe auch selbst und nur selbst schaffen kann und soll, so ist es doch eine hochheilige Pflicht derer, die Kinder zu leiten haben, Boden zu geben, auf welchem sie entstehen kann und nicht durch verkehrte Erziehung dieselbe im Keime zu ertödten.

Das bringt mich aber auf den Haupttheil meines heutigen Vortrags: Wie muß die Erziehung beschaffen sein, damit in unsern Kindern sich der fröhliche Jugendmuth entwickle und sie nicht arm am Herzen werden? Was können wir thun, daß sie eine Jugend verleben, welche Bedeutung behält für ihre ganze Lebenszeit? Ich will auf diese Fragen aber keineswegs die Antwort geben, die Sie vielleicht aus meinen bisherigen Worten folgern könnten: Wir wollen sie anleiten, Dummheiten zu machen und wollen ihnen edle Gefühle einimpfen. Denn Beides können wir nicht. Es ist kein Jugendstreich mehr, was wir approbirt und sanktionirt haben und wenn wir Gefühle lehren und fordern wollten, würden wir nur Heuchler erziehen. Aber Raum wollen wir ihnen geben zu freier Entwicklung.

Es wird in unsrer Zeit und namentlich in größeren Städten recht Mode, die Kinder nur in Rücksicht darauf anzusehen, was aus ihnen werden soll. Sie, die mit ihrem ganzen Denken und Sein nur in der Gegenwart stehen, betrachtet man als eine An-

weisung auf die Zukunft und behandelt sie zum größten Theil nach diesem Gesichtspunkte. Sie sollen lernen und wieder lernen, sollen an die Formen und Tugenden, die ihnen für ihr Fortkommen im reiferen Leben von Vortheil sein können, gewöhnt werden. Aber daß die Kindheit auch an sich, ohne die praktische Rücksicht auf später, eine Berechtigung und einen Zweck hat, fällt gar Vielen gar nicht ein, oder bleibt als nebensächlich unbeachtet. In dem ersten Lebensjahre werden sie gehätschelt, man freut sich laut ihrer ersten Entwicklung, denn der Reiz der Neuheit wirkt auch hier mächtig, man kokettirt mit ihnen vor Verwandten und Bekannten, gesteht sich bei alle dem aber nicht, daß man sich mehr von Eigenliebe als echter und rechter Kindesliebe leiten läßt, und wenn inzwischen ein neuer Sprößling — oft paßt das harte Wort, ein neues Spielzeug — heranwächst und sich die Resultate einer solchen Behandlung während der frühesten Kindheit naturgemäß als Unarten und Fehler zu zeigen beginnen, macht man es, wie die Kinder mit ihrem Spielzeug zu thun pflegen, und wendet dem neuen das größere Interesse zu. Nur in dem Falle, daß kein neuer Träger der elterlichen Eigenliebe angekommen ist oder es sich um das sogenannte Nesthäckchen handelt, wird die Verziehung noch weiter fortgesetzt und wird gar häufig permanent. Als ob die volle Elternliebe nur Kinder im unvernünftigen Alter umfassen könnte, als ob mit der wachsenden Selbständigkeit der Kinder das Verständniß der Eltern für ihre naturgemäße Entwickelung abnähme und das Bedürfniß, sich mit ihnen verwachsen zu fühlen, schwächer würde, als ob sie nicht den höheren Aufgaben der Erziehung genügen könnten, oder was nur immer der Grund sein mag, — Thatsache ist, daß viele Kinder etwa von der Zeit an, wo sie sich in der zweiten Heimath der Kindheit, der Schule, eingebürgert haben, die früher gewohnte Zärtlichkeit der Eltern nachlassen und an ihre Stelle kalte Ermahnungen und Zuchtmittel viel häufiger treten sehen, als ihnen nothwendig erscheint und in der That auch nothwendig ist. Und doch beansprucht und braucht gerade das reifende Kind das elterliche Interesse und Verständniß seines Wesens als eine psychologische Lebensbedingung. Es ist freilich den Eltern oft unbequem, wenn es mit seinen tausenderlei Fragen sie bestürmt

und wenn es Dinge wissen will, über die sich die Eltern oft selbst nicht klar sind oder über die sie Aufklärung verweigern müssen. Aber diesen Wissenstrieb ohne Weiteres zu unterdrücken mit einfachen Ruhegeboten oder denselben als dumm von sich zu weisen, ist thöricht und für das Kind verletzend. Die Eltern werden auf diese Weise selbst die Ursache, daß sich das Kind nach und nach gewöhnt, seinen Gedankenkreis für sich zu bilden und zu behalten und machen jene Offenheit im Verkehr mit ihren Kindern selbst unmöglich, die uns bei taktvoller Erziehung so sehr anmuthet. Das Kind erkennt in seinen Eltern viel klarer und nothwendiger seine natürlichen Lehrer und Berather, als die Eltern oft sich selbst zur Pflicht machen, es zu sein. Findet es aber das Interesse an seiner Entwickelung und seinen Anschauungen nicht, zu dem es sich berechtigt fühlt, dann schwächt sich bei ihm auch die Pflicht ab, den Eltern für sein Lernen und Thun und Denken verantwortlich zu sein und damit ist in den allermeisten Fällen der erste und folgenschwerste Schritt zu fehlerhafter Entwicklung gethan. Man rühmt von Alters her die Familienhaftigkeit, den Sinn für's Familienleben, als einen Zug unsers nationalen Charakter's, er ist es unbestritten auch heute noch im Großen und Ganzen, aber es läßt sich doch nicht leugnen, daß er von seiner Allgemeinheit leider schon viel eingebüßt hat und daß in manchen Strömungen unsers heutigen Zeitgeistes große Gefahr liegt, daß er uns allmählig ganz entschwinde. Mit ihm würde freilich die geistige Tüchtigkeit unsers deutschen Volkes überhaupt sinken. Ich würde mich gern vom Gegentheil überzeugen lassen, wenn ich mich täuschte, aber mir scheint doch, daß gar nicht zu selten in unserer Zeit mancher Vater vor lauter Geschäftseifer und lauter Thätigkeit in öffentlichen Ämtern und Ämtchen keine Zeit mehr fände, seine Kinder kennen zu lernen und wenigstens erziehen zu helfen und daß gar manche Mutter gesellschaftliche Rücksichten denen vorsetzt, die sie ihren Kindern schuldet. Es wird zwar häufig gesagt: „Kinder sind ein großer Segen", aber seltener sieht man die praktische Folgerung ziehen, daß die Eltern die Erziehung derselben auch als ihre heiligste Pflicht ansehen müssen und zwar, ich betone es, Vater und Mutter. Eine gewisse Zeit muß den Tag über jeder Vater

finden, die er seiner Familie widmet und jeder Mutter sollen die Ihrigen ihre Welt und ihr Glück sein, es darf für sie keine Pflichten geben, die sie nicht freudig denen gegen ihre Kinder unterordnete. Ich will Ihnen kein Bild entwickeln von einer Familie, wo das nicht so ist, ich hoffe, Sie empfinden es, wie ein Familienleben gestaltet ist, das so beschaffen ist, wie es nach unsern urdeutschen Begriffen beschaffen sein muß und wie wir es auch in unserer deutschen Literatur so vielfach dargestellt finden. — Die Kinder freuen sich der Ankunft des von seinen Berufsgeschäften heimkehrenden Vaters. Was schon der Mutter berichtet war von ihren Erlebnissen in der Schule und auf dem Schulwege oder bei ihren Spielen, wird auch ihm erzählt. Es interessirt ihn Alles, was ihnen Interesse einflößte, er giebt ihnen Antwort auf die verschiedensten Fragen, die sie an ihn zu stellen haben und läßt sich's nicht verdrießen, selbst sich über solche zu unterrichten, über die er nicht sofort Rede stehen kann, weiß ihnen Rathschläge zu ertheilen bei ihren Spielen, erkundigt sich nach ihren Arbeiten in und für die Schule, hat eine Erzählung, ein Liedchen, einen Scherz in Bereitschaft, wenn zu Tadel und Ermahnung oder Strafe Grund nicht vorhanden war. Er spielt und scherzt und lernt mit ihnen, geht an freien Tagen mit ihnen hinaus in die Felder und Wälder und die Kinder merken es ihm an, daß es ihm selbst eine wahre Freude ist, wenn er sich ihnen widmet. Und nun erst das Walten der verständigen und sinnigen Mutter im häuslichen Kreise! Sie thut das Alles auch, was der Vater thut und thut es doch anders. Mutterliebe und Muttergeduld, Mutterſorgen und Mutterwalten sind eben etwas Einziges in der Welt. Das innerste Interesse am Kinde und seiner Entwicklung, was eben der Kern der rechten elterlichen Liebe überhaupt ist, umschließt und überwältigt bei ihr alle übrigen Strebungen, sie lebt nicht nur für, sondern auch im Kinde. Ohne Suchen findet sie ihren Weg in der Erziehung, sie bewegt sich auch da noch ohne Schranken, wo für den männlichen Sinn nur das starre Gesetz und unerbittliche Strenge maßgebend zu sein schien. Und so oft wir ihr Schwäche vorwerfen möchten nach pädagogischen Grundsätzen, sie hat sich schließlich doch nichts vergeben. Unbewußt scheint sich die Allgewalt der Liebe in's

Kindesherz einzupflanzen, reiche Früchte tragend, je mehr das Kind zum Bewußtsein und zur Reife gelangt. Aber es muß jene reine, heilige, im Kinde ganz aufgehende, für dasselbe Alles opfernde und duldende Liebe sein. Wem diese durch seine Jugend leitete, der hat eine Jugend gehabt. Giebt es ein größeres Geschenk, das dem Kinde mitgegeben werden könnte für sein späteres Leben, als eine solche Erinnerung?

Wie armselig erscheinen doch einem solchem Ideale gegenüber alle die Verheißungen, welche die sogenannte Frauenemanzipation macht, von der in unsrer Zeit so oft gefaselt wird. Es ist eine traurige Verirrung weiblicher Natur, ihren natürlichen Beruf gering zu schätzen und nichtssagenden, inhaltleeren Schwätzereien einen höheren Werth beizulegen, als der Bedeutung und dem Einfluß, den sie der Weltordnung nach haben kann und soll. Männer schaffen Großes und bestimmen die Entwicklung der Menschheit und einzelner Nationen, aber wenn die größten Söhne einer, und speziell unsrer Nation, der Mutter verdanken, was sie sind, wenn der Mann so gern von der Frau die Weihe für die Aufgaben seines Berufes und die Kämpfe seiner Zeit empfängt, wer möchte dem weiblichen Geschlecht eine untergeordnete Bedeutung beimessen, wenn es seine Aufgabe erfaßt und erfüllt? Nur wo es wahre Mütter giebt, giebt es auch Männer, und die Nation, so lehrt die Geschichte, war dem Untergang geweiht, wo die Frauen ihres Berufes und ihrer Würde vergaßen. Wir Deutsche vornehmlich können das Weib nicht emanzipiren, weil uns die Frauenwürde eben höher steht als bürgerliche Emanzipation. Wir wenden uns mit Abscheu von den blutigen Händen einer Judith, wenn wir auch ihrer heroischen That Bewunderung zollen. Aber der edle Stolz einer Cornelia wird uns immer mit Ehrfurcht für eine Mutter erfüllen, und so lange unser deutsches Volk sich selbst treu bleibt, wird es das „Ewig Weibliche" sein, was uns entzückt und beglückt, erhebt und begeistert.

Doch entschuldigen Sie die scheinbare Abweichung von meinem Thema, deren ich mich schuldig gemacht habe. Ich wollte Ihnen ein echtes deutsches Familienleben als den Boden kennzeichnen, auf dem Alles gedeiht, was uns nicht nur in der Kindheit selbst

schon beglückt, sondern auch noch in den spätesten Jahren als Erinnerung beseligend in unser Herz einzieht. Die trauten Stunden im Familienkreise mit ihrem ungezwungenen und innigen Verkehr, die herzliche ungekünstelte Weise, in der Vater und Mutter und Eltern und Kinder sich begegnen, die Gemeinschaftlichkeit aller Interessen und aller Freuden und Strebungen geben dem Kindesgemüth das Licht und die Wärme, unter denen es einzig und allein gedeihen kann. Es braucht so wenig, um glücklich zu sein, aber Verständniß seiner Natur und Interesse an seiner Entwicklung von Seiten derer, von denen es mit seinem ganzen Sein sich abhängig fühlt, setzt es, wenn auch ohne sich dessen klar zu sein, als Bedingung. Und wenn es diese hat, dann fühlt es sich auch den Eltern verantwortlich. Die Erziehung hat in sittlicher Beziehung das Höchste erreicht, wenn das Kind die Anschauungen der Eltern zum Maßstabe für sein Handeln nehmen kann und nimmt. Mag dann auch Jugendübermuth und die Ausbrüche ungezähmter Jugendkraft die Eltern und Erzieher zeitweilig irre machen. „Jugend hat keine Tugend" heißt eben, „Jugend muß austoben" und es ist ein Segen, wenn sie austobt. Mag nur immer die Mutter entsetzten Blickes dem Sprößling zeitweilig zurufen: „Junge, wie siehst du denn aus?" mag sie auch dem Entsetzen die strafende That folgen lassen, wenn die zerrissene Hose, das Erbübel aller tüchtigen Jungen, ihrem forschenden Auge nicht verborgen bleiben konnte, mag sie zanken und strafen bei den jugendlichen Bravourstückchen — aber sie sei für solche Bagatellsachen die einzige Instanz. Denn wirkliche Vergehen gehören vor das höhere Gericht des Vaters und die Mutter vergiebt sich eben so wenig etwas, wenn sie ihre Klagen vor dieses Forum bringt, als es beim Vater der Fall ist, wenn er bei der derangirten Erscheinung seines Wildfangs ihm zuruft: „Laß dich nur die Mutter sehen!" Das Kind selbst weiß recht gut zu unterscheiden, ob es sich eines sittlichen Vergehens schuldig gemacht oder ob ihm bloß sein jugendlicher Leichtsinn und Uebermuth einen Streich gespielt hat. Es würde ein großer Fehler der Erzieher sein, wenn sie dies nicht auch thäten. Denn sonst verwirren sich im Kinde die Begriffe über die faktische Bedeutung seiner Handlungen, und

es kommen Erscheinungen zu Tage, wie sie in Wirklichkeit auch zu beobachten sind, daß sich das Kind viel mehr hütet, sich gegen die ihm angelernten Begriffe von Wohlanständigkeit zu vergehen, als einer Schlechtigkeit, z. B. einer Lüge sich schuldig zu machen. Es ist ein Naturrecht der Kindheit, das wollen wir ja nicht vergessen, fröhlich, ausgelassen fröhlich zu sein und Kraft und Muth zu vergeuden, und es würde eine Sünde der Erziehung sein, diesen Jugendübermuth unterdrücken zu wollen, den sie höchstens dämpfen darf. Alle Dressur verstößt gegen die Natur, aber sie ist frevelhaft, wenn man sie auf Kinder anwendet. Und nichts als Dressur ist es, wenn man schon Kinder unter die sogenannten feinen Manieren mit ihrem entsetzlichen Apparat von zierlicher Kleidung, phrasenhaften Redensarten und raffinirten Genüssen knechtet. Solche unkindlichen Kinder sind dem verständigen Beobachter eine traurige Erscheinung — ihre Jugend ist dahin. Lassen wir also unsre Kinder auch wirklich Kinder sein! In größeren Städten wird so schon die Jugendlust durch die nothwendigen Rücksichten auf allgemeine öffentliche Rechte beschränkt, daß wir ihnen sogar behilflich sein sollten, unangefochtenes Terrain für ihre Jugendspiele zu erhalten und es ist nicht der geringste Segen der Schrebervereine, daß sie hierauf ihr Augenmerk gerichtet haben. Im frischgefallenen Schnee aus der Schule nach Hause wandern zu sollen, ohne eine Schneebataille beginnen zu dürfen, welche Strafe für die Jungen, die keine Schlafmützen sind! Sie bringen den Erwachsenen wahrlich ein größeres Opfer, als diese meistens zu würdigen verstehen. Nur wer das Glück hatte, seine Jugend auf dem Lande zu verleben, hat eine Ahnung davon. Und doch leiden gerade die Kinder in der Stadt unter der traurigen Verirrung unsrer Zeit, daß nie genug Zeit auf das Lernen verwendet werden könne. Giebt es doch Eltern — Lehrer machen gar nicht selten die Erfahrung —, die trotz der ohnehin in unsrer Zeit gehäuften Schularbeit, noch über Mangel an häuslichen Arbeiten für die Schule klagen, wenn dem Kinde den Tag über ein paar kurze Stunden bleiben, in denen es nicht gezwungen ist zu lernen. Die armen Kinder! Sie müssen ja spielen, das ist für sie ein Naturgesetz, und wer sein Kind vernunftgemäß sich entwickeln

lassen will, der hat sein Spiel mit allen Mitteln ebenso zu begünstigen, wie er es im Lernen zu fördern sucht. Eins ist so wichtig wie das Andere. Eine Lernmaschine aber ist das Kind nicht von Natur, soll es nicht sein und kann es nicht sein, ohne den größten Nachtheilen preisgegeben zu werden.

Wenn ich aber bisher einer freien und naturgemäßen Entwicklung des Kindes das Wort geredet habe, so meine ich selbstverständlich damit nicht, daß man ihm allen Willen lassen solle; Freiheit ist himmelweit verschieden von Ungebundenheit und Schrankenlosigkeit. Schon von erster Jugend an muß das Kind seinen Willen unterordnen lernen dem Willen seiner Erzieher, muß es sich gewöhnen, daß sein Wille nur insoweit zur Geltung kommen kann, als er mit demjenigen dieser übereinstimmt. Wer frühzeitig Achtung vor dem Gesetz, das außer ihm steht, bekommt, wird am sichersten sein späteres Leben nach festen Grundsätzen bestimmen und seine Denk- und Handlungsweise nach Normen richten, die ihm unumstößlich sind. Wir mögen es bei kleinen Kindern als Zeichen erwachender Selbständigkeit ansehen, wenn sie sich den an sie gestellten Forderungen nicht fügen wollen, aber wir dürfen uns nicht abhalten lassen, die Erfüllung derselben mit aller Energie zu verlangen. Es gehört zur Familienerziehung überhaupt, um es kurz zu sagen, neben gesundem Menschenverstand nichts weiter, als ein liebreiches Herz und Festigkeit des Willens. Mag die Mutter immer die erste Erziehung allein übernehmen, ist es sogar wünschenswerth, daß in der allerersten Lebensperiode der Vater nicht direkt eingreift, aber von der Zeit, wo das Bewußtsein eintritt, muß er es thun. Denn daß der Mutter namentlich kleineren Kindern gegenüber die Natur die Fähigkeit, ihren Geboten Nachdruck zu verleihen, meistens versagt hat, ist wohl das offne Geheimniß der meisten Familien. Empfindet sie es doch oft schon als hart, dem Liebling ihres Herzens eine Forderung als Gesetz, als unumstößliches Gesetz hinzustellen, läßt sie sich in solchem Falle doch gar zu gern mit dem schlauen Sprößling in Unterhandlungen ein, bis schließlich ihr Wille kaum nur noch scheinbar zur Geltung kommt. Wie müht sie sich ab, Schreckmittel zu ersinnen, um nur das einfache: „Du darfst nicht!“ zu umgehen. Da will sie es

dem Papa sagen, da muß der heilige Christ als Popanz dienen, da wird schon Jahre voraus die Schule als Rächerin vorgehalten, da werden alle möglichen und unmöglichen Entbehrungen und Beschränkungen diktirt — um natürlich nicht auferlegt zu werden. Das ist aber Alles nicht so schlimm, wenn nur der Vater von allen Vorkommnissen Kenntniß erhält und eingreift, wenn es nöthig ist. Eine liebreiche Mutter und ein energischer Vater erziehen, wenn sie eben nicht gegen einander wirken, am besten. Und Strenge mit Liebe gepaart empfindet auch das begreifende Kind selbst als das ihm Nothwendige. Es weiß recht gut, daß es der Gesetze und Beschränkung bedarf, um brav zu werden, und fühlt sicher, daß wahre Liebe diejenige nicht ist, die Alles zuläßt und keine Schranken setzt. Dankbarer Liebe bis über das Grab hinaus und freudig-stolzer Erinnerung ihrer Kinder können nur diejenigen Eltern sicher sein, die mit festen Grundsätzen innige Liebe zu verbinden wußten, nie aber diejenigen, die aus Bequemlichkeit oder Schwäche ihre Kinder nicht erzogen, sondern verzogen.

Und endlich will ich noch auf Eins aufmerksam machen, was ganz besonders geeignet ist, unsern Kindern für die Zukunft eine Quelle von Erinnerungsfreudigkeit zu werden, darauf nämlich, daß wir sie in einen möglichst innigen Verkehr mit der Natur treten lassen. In's Freie verlangt schon mit ungestümen Geberden der Säugling, die reinere Luft, die mannigfaltigeren Erscheinungen, die Unbegrenztheit des Blickes mögen auch seine Seelenthätigkeit mehr in Anspruch nehmen, als das unbegrenzte Einerlei der Wohnstube. Und wie das Spiel im Freien dem Kinde das liebste ist, ist der Aufenthalt im Freien auch des Erwachsenen Wunsch und inneres Bedürfniß. Uns Deutschen besonders ist ein Zug zur Natur, eine ureigne Freude an der Natur eingepflanzt. Daher auch mitten in volkreichen Städten wenigstens ein Abglanz der großen und weiten Natur in Gestalt von Promenaden und Anlagen, Thiergärten und Aquarien und künstlichen Hügeln, daher die fast kindliche Freude des Städters an dem Besitz eines Gärtchens und wäre es von der bescheidensten Größe, daher auch die Blumen am Fenster, auch in der dumpfen Kellerwohnung. Und diese reine Freude an der Natur wollen wir auch

unsern Kindern gönnen in reichstem Maße. Wir wollen sie hinausführen, so oft es nur angeht, „aus der Häuser dumpfen Gemächern und der Straßen quetschender Enge" in die Wiesen und Wälder und Felder, nicht nur körperlich, auch geistig wird das für sie von größtem Gewinn sein. Ich meine aber nicht etwa, daß solche Spaziergänge besonders behufs der Belehrung über Naturgegenstände unternommen werden sollen, der Verkehr mit der Natur an sich schon wirkt erhebend und veredelnd auf das unverdorbene Kinderherz. Geheimnißvoll ist dieser Einfluß, das Kind wird sich seiner nicht bewußt, aber fest und bleibend sind die Eindrücke, die es empfangen hat. Die tausend Sterne, die Blumen der Wiese und des Aehrenfeldes, der heitere Himmel, die goldene Abendsonne, so oft sie auch geschaut wurden, immer bieten sie dem geistesgeweckten Kinde neue Reize und lenken es am sichersten zu dem unbegriffenen aber mit ganzer Seele umfaßten Urheber. Ist es uns doch, als ob wir in der Natur unmittelbar unter den Augen Gottes wären. Ueber Gott ist es in der Schule und zu Hause oft schon längst belehrt worden, ihn fühlen und empfinden lehrt ihm nur die Natur. Dem Kinde hat Alles noch eine höhere, tiefinnige Bedeutung, ihm ist die wirkliche Welt selbst eine ideale. Und wie auch das Leben den inneren Menschen gestalten und ernüchtern, wie manches Zauberbild der Jugend auch vor dem erstarkenden Verstande zerfließen möge, die Erinnerungen an jene Erlebnisse des Gemüths behalten für das ganze Leben eine ursprüngliche Frische und inspiriren uns auch dann noch, wenn der kindliche Idealisirungstrieb längst erstorben ist.

Doch ich will schließen. Ich habe nicht in belehrendem Ton zu Ihnen reden wollen, nur Gesichtspunkte wollte ich aufstellen, nach welchen die Erziehung die Kindesnatur beurtheilen und sich entwickeln lassen soll. Nach der Schablone können Kinder nicht erzogen werden, denn jedes ist anders angelegt und geartet. Daher ist es erste Pflicht der Eltern, ihre Kinder zu verstehen. Die Erinnerung an die eigene Kindheit, das bewußte Begreifen dessen, was und wie wir selbst als Kinder dachten und fühlten, giebt uns dazu Anleitung. So wird, was einst „Unser" war, auch unsern Kindern.

Welche Bedingungen gehören zu einem lebenskräftigen und nachhaltigen Volksschulunterricht?

Von Dr. **Carl Pilz.**

„Die Schule erzieht nicht! Sie lehrt blos!“ Dies ist eine alte Beschuldigung der Schule; eine Anklage, die in manchen Köpfen immer wieder auf's Neue auftaucht. Sie gehört zu den landläufigen Phrasen, die halb wahr und deshalb so gefährlich sind. Freilich ist die Schulerziehung geringer in ihrer Macht als die Hauserziehung, die ganz andere Erziehungsmittel hat, und das Kind allseitiger erfaßt. Aber wo wäre in unsrer heutigen Zeit eine Schule, die nicht neben den Lehren auch das Erziehen sich als Aufgabe stellte, die nicht durch Halten auf Ordnung, Pünktlichkeit, Reinlichkeit, Wohlanständigkeit, Friedlichkeit das Kind mit Tugenden ausstattete, welche als die besten Edelsteine für sein späteres Leben sich erweisen?

Ja, jede gute Schule der Neuzeit legt sogar ein Hauptgewicht auf die Disziplin, indem sie sagt: „Es ist mehr werth, was das Kind durch mich wird, als was es durch mich lernt.“ Daß hinsichtlich dieser Erziehung für's Leben in manchen Anstalten noch mehr geschehen könnte, wer möchte es leugnen?

Allein diese Frage über die Hebung des Erziehlichen in der Volksschule soll uns heute nicht beschäftigen. Wir fragen dagegen: Ist denn unser Unterricht so beschaffen, daß er für's Leben nachhaltig bleibt, daß er überhaupt lebenskräftig wirkt? Auf diese Frage dürfte ein schnelles unbedingtes Ja! nicht am Platze sein. „Die Jugend wird alle Jahre dümmer!“ sagte mir vor Kurzem ein Leipziger Professionist, und als ich ihn fragte, wie er zu diesem pessimistischen Gedanken komme, theilte er mir mit, wie

wenig anstellig die Lehrlinge seien, wie ihnen Alles fehle, was sie zu ihrem Beruf nöthig hätten; das einfachste Rechen-Exempel im Geschäft mache sie stutzig, nicht einen Brief von ein paar Zeilen könnten sie ordentlich aufsetzen, und, was das Schlimmste sei, nicht einmal in Sachsen könnten sie sich einigermaaßen zurecht finden. Der Mann war ein Schwarzseher und hatte mit seinen Jeremiaden über den geringen Nutzen der Schule, die er auf Grund einer einzigen Erfahrung sang, sicherlich nicht Recht, denn so schlimm steht's nicht. Es ist durchaus nicht zu verkennen, daß in neuerer Zeit der Schulunterricht einflußreicher, die Methoden praktischer, natürlicher, die Lehrgänge geordneter und zweckmäßiger geworden sind, daß überhaupt mehr und leichter gelernt wird als früher.

Aber ob der Unterricht nicht noch direkter für's Leben vorbereiten könnte, als es jetzt geschieht; ob er nicht noch fruchtbarer gemacht werden könnte, das ist eine Frage, die wohl von neuem einer sorgfältigen Erwägung werth ist. Man hat gesagt: Direkt für's Leben vorbereiten kann keine Schule; sie kann nicht Stiefeln machen lehren, oder Röcke, sie kann nicht den zukünftigen Tischler, Schlosser oder Kaufmann im Auge haben; sie hat den Menschen auszubilden, seine Geisteskräfte zu wecken und ihm eine allgemeine Bildung beizubringen. Diese Gedanken, deren Wahrheit gar nicht verkannt werden soll, haben aber die Schule in zu allgemeine und abstrakte Bahnen eingelenkt, und sind auch zum Theil an der Systematik schuld, die immer noch als Gespenst vor mancher Schulthür steht.

Ich kann mir hier nicht versagen, auf ein Wort meines seligen Freundes, des Oberschulraths Lauckhard hinzuweisen. Er sagt: Unsre Volksschule hat von der Schule zu viel und vom Volk zu wenig in sich aufgenommen; ihr fehlt der praktische Inhalt und die populäre Form. Sie steht nicht genug auf dem Boden des Lebens und muß sich hüten, daß sie nicht zum abgedorrten Zweig wird, auf den man eine zweifelhafte Bildung gepfropft, ohne leitende Kanäle und Gefäße zum Stamm, ohne organische Verbindung mit der Wurzel. Sie müßte öfter an das Beispiel des Riesen Antäos erinnert werden, den die Mutter Erde nur stärken konnte, wenn er mit seinen Füßen den Boden berührte, während er in die Luft gehoben, erdrückt und erwürgt ward. Die Schule

muß ihre isolirte Stellung neben dem Leben aufgeben, wo sie keinen Boden hat.“ Daß wir auf der Bahn zu diesem Ziele sind, welches Lauckhard andeutet, ist ganz sicher, und wir verdanken das, was wir in dieser Hinsicht erreicht haben, außer den allbekannten Altmeistern, namentlich Graser, der in seiner Divinität nicht blos die Beziehung einzelner Kenntnisse auf das Leben, sondern die Ableitung des ganzen Unterrichtes von demselben verlangt. Aber so lange das Ideal von einem lebenskräftigen und nachhaltigen Unterricht noch nicht vollständig erreicht ist, so lange dürfte es wohl erlaubt sein, die Aufmerksamkeit von neuen auf diesen Gegenstand zu lenken. Das will ich denn auch heute thun, indem ich frage: Welche Bedingungen gehören zu einem lebenskräftigen und nachhaltigen Unterricht? Ich antworte darauf:

1) Die erste Bedingung zu solch einem Unterricht ist die, daß der Stoff des Unterrichts sich nach den Bedürfnissen des Lebens richtet, welchen der Schüler schon jetzt oder später unterworfen ist. Rousseau, dieser tiefe Kenner der Kindesnatur, sagt: Wenn uns bei jedem Schritte im Unterricht ein wahres Bedürfniß des Schülers entgegenkäme, wir würden Wunderbares leisten.*) Er hat Recht. Allein wir wissen recht wohl, daß die Schüler Vieles lernen müssen, wozu sie gar kein Bedürfniß fühlen. Welcher Schüler möchte wohl einen Drang nach lateinischen Vokabeln in sich tragen, oder welches Kind hätte wohl eine besondere Sympathie für das Auswendiglernen des Katechismus oder für Erlernung des Einmaleins? Das Haus kann nun mitunter künstlich solche Bedingungen hervorrufen, wie es Rousseau empfiehlt; es kann dem kleinen Knaben ein schönes Geschichtsbuch zeigen und sagen, wenn du lesen könntest, wie würdest du dich freuen! und so eine Begierde nach dem Lesenkönnen wachrufen. Die Schule aber kann in dieser Hinsicht wenig thun; sie muß sich größtentheils nach den künftigen Bedürfnissen des Lebens richten, in welches der Schüler eintreten soll, und zwar muß sie die wahren Be-

*) Auch ein anderes Wort aus seinem Emil verdient hier Beachtung: „Wenn ein Kind sich an Aufmerksamkeit gewöhnen, und wenn es von einer bedeutungsvollen Wahrheit einen tiefen Eindruck empfangen soll, so muß ihm dieselbe vor ihrer Auffindung einige Tage Unruhe gemacht haben.“

dürfnisse, nicht die Scheinbedürfnisse ins Auge fassen. Das Leben des Kindes verlangt nicht Einweihung in dogmatische Lehrsätze, wohl aber eine religiöse Herzenserfrischung, die bis zum Grabe aushält; es verlangt nicht Orientirung in diplomatischen Wirrsalen oder in all den Kriegen und Schlachten der Fürsten und Völker, aber es verlangt, wie uns Prof. Biedermann so klar gezeigt, eine Kenntniß der Kulturströmungen und geschichtliche Vorbilder, an denen sich der Charakter bilden kann; es verlangt keine systematische Kenntniß in der Botanik und Thierkunde, wohl aber ein Zuhausesein in den Küchengewächsen, in dem Leben der Hausthiere 2c., es verlangt keine Reflexionen über den Bau der Sprache, wohl aber Sprachfertigkeit*), es verlangt nicht eine Orientirung in allen Erdtheilen, wohl aber eine sichere Kenntniß der Heimath. Wie steht es nun hinsichtlich dieser Lebensforderungen in unserer Schule? Gewiß werden sie berücksichtigt, aber noch lange nicht so, daß man die Folgen im Leben sähe. Es ist Thatsache, daß viele unsrer Schüler über den Wanderungen in der Fremde die Heimath ganz vergessen; ich habe große Mädchen umsonst nach der Bedeutung der Leipziger Denkmäler und nach andern Dingen in Sachsen gefragt; sie schwiegen. Sie hatten über vielem andern Unterrichtsstoff diese wichtigen Kenntnisse des eigenen Vaterlandes verschwitzt. Ich bin daher der Meinung, daß der Unterrichtsstoff an dem Leben gewogen werden muß, und daß alle die Elemente, die für das Leben nicht zünden, aus dem Volksschulunterrichte geschieden werden müssen. Wenn man nach diesem Grundsatz verfährt, dann wird man freilich eine ganze Menge Stoff streichen können; dann wird mancher Bibelspruch, der doch nur für's Vergessen gelernt wird, von der Memorirliste kommen; manche biblische Geschichte, die die Kinder nicht zu erwärmen vermag, wird überschlagen werden, an manche Rechnungsart, die das Leben nicht verlangt, wird keine Zeit gewandt werden u. s. f. Dadurch wird

*) Es ist wohl Jedem klar, daß ich hier von der Volksschule rede und also nicht an die Schüler denke, welche studiren wollen. Diese müssen freilich — wenigstens so lange die alten Sprachen in den Gymnasien dominiren — zeitig in das Grammatikalische der Sprache eingeweiht werden, damit ihnen die lateinischen Studien nicht zu schwer fallen.

man Zeit finden, sich mit den Dingen, die einen mächtigen Einfluß aufs Leben haben, eingehender und öfterer zu beschäftigen. Dann wird man z. B. die Kenntniß des Heimatlandes so festmachen, daß sie unverwüstlich wird.

Es ist nicht zu leugnen, daß jetzt noch Gegenstände da und dort getrieben werden, die dem Leben keinen wahren Gewinn bringen, wie z. B. das Französische. Die Nachwelt wird darüber richten, daß die deutsche Schule, die Volksschule Kraft und Zeit an ein Scheinbedürfniß der Jugend verschwendet hat. Wie wenige kommen in die Lage, Französisch reden zu müssen! Und wenn sie nur wenigstens reden lernten, so wäre doch etwas errungen. Aber sie lernen sich weder schriftlich noch mündlich mit Franzosen verständigen und das Ganze bleibt mehr oder minder bloße Staarmatzerei, die nicht nöthig ist, da das Kind an seiner Muttersprache auch denken lernt.

Somit, meine Herren, gehe ich bei der ersten Bedingung zum lebenskräftigen Unterricht mit den Regulativ-Männern; aber ich theile nicht ihren Zweck, ich nehme nicht Anstoß an zu vielem Lernen, wie diese Leute, in deren Augen die Wissenschaft umkehren sollte, ich will, daß die Kinder *mehr* für's Leben lernen, und daß das Gelernte nachhaltig und sicher bleibt*).

Die zweite Bedingung, welche zu einem lebenskräftigen Unterricht gehört, ist die, *daß er verdaulich und faßlich sei*. Ein Pädagog unsrer Zeit hat gesagt: In vielen Schulen wird die Wahrheit dem Schüler an den Kopf geworfen und er mag sich damit kümmern. Mag dieses Wort auch zu scharf sein, so viel steht fest, daß man in höhern und niedern Schulen noch viel zu wenig fragt, wie man einen Stoff, eine Wahrheit, eine Kenntniß an den Schüler bringen müsse, daß sie nicht zu einem Ohre hinein, zum andern hinausgehe, mit einem Worte, daß der Unterricht verdaulich werde. Denken wir hierbei an den leiblichen Magen! Was ihm behagt, d. h. was ihm geeignet ist, von ihm verarbeitet

*) Daß ich auch hier gegen die zu weit ausgedehnten rein formalen Denkübungen, gegen die Begriffs-Düfteleien und Haarspaltereien, durch welche keine wahre Lebenstüchtigkeit gewonnen wird, und oft nur kleinliche Wortfechter oder auch seichte Schwätzer gebildet werden, protestiren muß, versteht sich von selbst.

zu werden, das nimmt er auf und setzt es um zu einem Ernährungs- und Stärkungsmittel für den Körper; das entgegengesetzte weist er von sich. Es ist nicht viel anders mit unserm Geiste; auch er besitzt — sit venia verbo — einen Magen, d. h. er nimmt die geistigen Einwirkungen, für die er vermöge seiner inneren Beschaffenheit, seiner angelegten Gebilde empfänglich ist, auf; was ihm als unfaßbar, als undurchdringlich eingeimpft wird, das gleitet von ihm ab und macht weder einen kräftigen Eindruck, noch wirkt es nachhaltig; es ist eben unverdaulich für den Schüler. Wenn wir die Schüler in vertraulichen, überwachten Augenblicken über die Schule reden hören, so können wir nicht selten Folgendes vernehmen: Ach, die Geographie habe ich zu gern, da könnte ich stundenlang zuhören; oder: Das Langweiligste ist mir die Geschichte, ich schlafe fast ein dabei; oder: Unser neuer Religionslehrer diktirt Sätze, die man nicht versteht, er spricht dann auch darüber, aber Niemand giebt ordentlich Achtung. Meine Herren, das sind Anzeichen davon, daß der Unterricht entweder verdaulich oder nicht verdaulich war, den die Kinder genossen. Soll er verdaulich sein, um ins Leben einzugreifen, so muß er sich vor allen Dingen eng an das im Kindesgeiste Angelegte anschließen. Nur derjenige Begriff bleibt in der Seele haften, dessen Einzelvorstellungen im Kinde bereits vorhanden sind, aus denen er dann gleichsam hervorwächst. Wer nun bei seinen Schülern zu viel voraussetzt, sei es nun im Kreise der Vorstellungen, oder der Gefühle, oder wer Sprünge macht, lehrt unfaßlich, unverdaulich. Um dies zu vermeiden, muß man an der Hand der Psychologie sich auf den niedrigen Standpunkt des Kindes stellen lernen, man muß in seine eigne Jugend hinabsteigen, um sich in dem kindlichen Entwicklungskreise zurecht zu finden, und überhaupt die Kinder fleißig beobachten. Dann muß der Lehrer das, was er mittheilt, selbst die einzelnen Worte erwägen, ob sie verständlich sind oder nicht. Man staunt oft darüber, wie unklar jedes Wort ist; so fand ich es neulich, daß nicht ganz kleine Knaben einfache Worte, wie dräuen, Ungemach, ganz falsch verstanden hatten*). Nirgends rächt sich

*) Man hat daher auch gesagt, es sei besser, gar nichts vorauszusetzen bei den Schülern als zu viel.

die Unverdaulichkeit mehr, als im Religionsunterricht, der ja seinem Stoffe nach schon über die Gedankensphäre der Kinder zum Theil gewaltig hinausreicht, und es kann nicht genug beherzigt werden, was unser verehrter Schulrath Dr. Hempel in seinem Vortrage über die Belebung des Religionsunterrichts sagt: „Was wir als Wahrheiten des Christenthums dem kindlichen Geiste darstellen, warum bleibts ihm oft so fern, trotz aller Wärme, mit der wir sprechen, trotz aller Klarheit, deren wir uns befleißigen, trotz aller Entschiedenheit, mit der wir bekennen? Weil wir nicht an die Kindesseele oder an die psychologischen Vorgänge in derselben knüpfen." Und dieses Wort führt mich zu einer zweiten Forderung an den verdaulichen Unterricht. Er muß überhaupt kindliche Seiten an sich tragen; d. h. er muß Partien haben, die dem kindlichen Gemüthe, überhaupt der ganzen kindlichen Anschauung nahe liegen. Wer Nösselt's Weltgeschichte für Kinder, Hermann Wagner's Naturbilder, oder meine Thierfreunde kennt, der wird wissen, wie ich das meine. Auch die übrigen Unterrichtsgegenstände lassen sich so bearbeiten, daß sie des Kindes ganze Sympathien erlangen. So läßt sich z. B. auch jeder biblischen Geschichte eine kindliche Seite abgewinnen. Wir haben die Versuchungsgeschichte; sie liegt dem Kinde fern; aber so wie wir, wie ich es thue, an dem Kinde selbst die drei Versuchungen zeigen (wie es z. B. von dem Gebote der Mutter durch drei Kinder mit verschiedenen Versprechungen abgelockt werden soll) da werden die Augen hell, da fühlen sich die Gemüther gepackt. Diese kindliche Seite überall zu treffen, ohne dabei gesucht oder wohl gar kindisch aufzutreten, ist nicht so leicht; aber es ist der Schlüssel zur frischen Theilnahme der Jugend, und somit zu einem verdaulichen lebenskräftigen Unterricht.

Eine dritte Bedingung für einen lebenskräftigen Unterricht ist die, daß er überhaupt stets vom Leben ausgehe, und das Leben wiederspiegele auch in der Form und Ausführung. Das Wort des Altmeister Goethe: „Greift nur hinein ins volle Menschenleben; und wo ihr's packt, da ist's interessant!" paßt auch für den Unterricht. Es ist eine alte Regel, jedes Unterrichtsfach so viel als möglich aufs Leben zu beziehen und seine Anwendung darzulegen. Aber noch besser ist es, wo es nur angeht,

vom Leben selbst auszugehen. Die Gesundheitslehre sollte z. B. von lauter einzelnen Lebensfällen, Krankheitsgeschichten ꝛc. anheben und ihre Belehrungen daran knüpfen. Das schlug ich schon dem geschiedenen Prof. Bock bei der Ausarbeitung seines Buches vor. Er ist nicht darauf eingegangen, warum, weiß ich nicht mehr. Auch der Unterricht im Dentschen sollte sich an die Forderungen des Lebens eng anschließen, und daher auf verständiges Lesen und Reden und die Ausarbeitungen von Dingen, die so nothwendig sind, wie das tägliche Brod, das ganze Gewicht legen. Wenn man die grammatikalischen Arbeiten, die Satzbauereien beschränken und das ausführen wird, was ich vor Jahren in Lauckhard's Reform empfohlen, nämlich eine produktive — ganz klein anfangende Thätigkeit des Schülers zur Fertigung von allerhand Lebensaufsätzen begünstigen wird, dann werden die Klagen verstummen, daß die Schule das Leben nicht unterstütze. So muß man auch im Rechnen, in der Heimathskunde ꝛc. immer von Lebensbedürfnissen ausgehen. Als ich noch im Teichmann'schen Institut unterrichtete, habe ich die biblische Geschichte so vorgetragen, daß ich erst einen Fall aus dem Leben, z. B. das Bild eines Neidischen, oder Undankbaren, oder eines Barmherzigen vorführte, und nur als Wegweiser, Mahner, Warner die biblische Geschichte auftreten ließ. Direktor Teichmann fand daran großes Wohlgefallen und glaubte, daß erst auf diese Weise die volle Theilnahme an der biblischen Geschichte geweckt werde. So viel steht wenigstens fest, daß dadurch das biblische Bild mit dem Leben in engste Verbindung gesetzt wird.

Doch man muß auch den Unterricht sozusagen mitten in das Leben hineinstellen. Die Form muß das Leben nachahmen. Ich habe z. B. Rechnen in einer siebenten Klasse. Wenn das Addiren oder Abziehen eingeübt ist, so sage ich: Eins mag einsammeln für ein armes Kind. Die Kinder geben ihm nun verschiedene Summen von Pfennigen, und am Schlusse muß es mir das Geld abliefern, natürlich nur im Geiste. Oder ich lasse ein Mädchen, die 100 Pfennige mitbekommt, auf den Markt gehen und einkaufen. Die Schülerinnen bestimmen die einzelnen Preise, welche die Käuferin von den 100 Pfennigen abziehen muß. Von welcher Wichtigkeit dies ist, hat sich noch nicht klar genug gemacht; es rechnet

manches Kind gut, aber so wie es die kleinste wirkliche Anwendung machen soll, stutzt es. In der Geographie sollte man Reisen machen lassen von einem Orte Deutschlands zum andern; die Chemie sollte ein Haushaltungsbild entwerfen und um dasselbe gruppiren, was das Nothwendigste ist. Hätte das Dienstmädchen, welches ihr ganzes Haus durch Petroleumaufgießen in die brennende Lampe unglücklich machte, ein solches Haushaltungsbild klar an sich vorüberziehen sehen, mit den nöthigen Warnungszeichen, so wäre das Unheil nicht geschehen. Die einfachen Belehrungen, die sie ohne Zusammenhang mit dem Leben erhalten hatte, waren fruchtlos wieder entschwunden. Und eben so wichtig wie diese ganze Form des Unterrichts sind die Aufgaben. Sie müssen womöglich so sein, daß sie den Schüler nöthigen, ins Leben hineinzuschauen; dann wird er sich auch ohne Kommando damit beschäftigen, und nicht zwei verschiedene Leben führen, die mit einander nichts gemein haben, das Schulleben und das der übrigen Zeit. Solche Aufgaben, die den Schüler nöthigen, auch in freier Zeit der Schule zu gedenken, sind: Beobachtungen der Thier- und Pflanzenwelt, der Gewerbe, der Naturerscheinungen 2c.

Wird der Unterricht so vom Leben ausgehen und im Leben stehen, dann wird's ihm nicht fehlen an Einfluß. Aber all dieser Einfluß wird zweifelhaft, wenn der Unterricht nicht auch nachhaltig ist. Auch zu dieser Forderung gehören wieder eine Menge Bedingungen, die leider nicht immer ihre Ausführung finden. Es gehört dazu vor allen Dingen eine Verbindung der einzelnen Fächer und Kenntnisse; so muß die Weltgeschichte die Religion unterstützen, die Geographie die Geschichte, das Schönschreiben das Deutsche 2c. Ein Gegenstand gewinnt dann durch den andern, und eine Anlage wird durch die andere aufgefrischt und kräftigt sich dadurch. Ein ganz treffliches Mittel zur Nachhaltigkeit des Unterrichts ist die Anknüpfung desselben an Ereignisse (so wird eine Unterredung über den Regen, während er draußen vom Himmel fällt, ganz anders hingenommen als zu anderer Zeit), an Handlungen, da diese weit länger im Geiste stehen bleiben, als die bloßen Worte. Sagt man nicht oft: Diese oder jene Worte sind mir unvergeßlich geblieben, weil gerade damals sich dies oder

das ereignete? Bei dem Unterricht über Obstbaumpflege habe ich einmal ein Bäumchen mit in die Schule genommen und es vor den Augen der Kinder gepfropft. Ich habe niemals aufmerksamere Schülerinnen gehabt, als damals und bei der Wiederholung wußten sie fast Alles. Bei der Unterredung über das Wohnhaus ließ ich dasselbe vor den Kindern neulich an der Wandtafel entstehen, sie waren aufmerksam; hätte ich es aber als Modell aufbauen können, sie hätten dem Athen angehalten. Daß auch die Bilder in biblischer Geschichte und in der Weltgeschichte und andere Anschauungsmittel der Nachhaltigkeit zu Hülfe kommen, wissen Alle.

Aber das Hauptmittel für die Nachhaltigkeit ist und bleibt die Wiederholung. Sie ist — wenigstens in großer Ausdehnung — nicht Jedermanns Ding, weil sie langweilig wird; und auch die Schüler zeigen nicht immer große Geneigtheit für dieselbe. Aber das liegt zum großen Theil an der Art und Weise, wie sie geübt wird. Benecke hat in dieser Hinsicht ein durchaus wahres Wort gesprochen, das ich mir mitzutheilen erlaube. Er sagt: „Der Lehrer bediene sich bei der Wiederholung stets anderer Formen, Gesichtspunkte, Manieren, um das Interesse des Schülers fortwährend neu zu beleben und anzufrischen und ihm das ermuthigende Gefühl des Fortschrittes zu geben. Ich habe das in der Heimathskunde z. B. so auszuführen gesucht, daß ich in den ersten 10 Minuten der Wiederholung die Schüler bald selbst fragen, bald freie Sätze bilden ließ; mitunter mußten sie auch auf der Karte Wege ausführen, mir ihren Schulweg zeigen ꝛc.; im Rechnen kann man die Wiederholung in Räthselform kleiden, oder irgendwie die Frage verändern. Daß die Wiederholung, wenn der Schüler selbst thätig dabei ist und der Lehrer wenig spricht, noch einmal so viel werth ist, als wenn der Schüler meistens sich passiv verhält, ist klar. Auf alle Fälle ist die Wiederholung eine der mächtigsten Stützen der Nachhaltigkeit.

Ich könnte nun noch verschiedene andere Bedingungen, die zu einem lebenskräftigen und nachhaltigen Unterricht erforderlich sind, aufzählen und erörtern, wie z. B. nicht vielerlei auf einmal treiben, auch nicht zu viel nebeneinander, sondern wenige Gegenstände fest und sicher machen (nicht das ist die Hauptsache, daß die Kinder etwas gehabt haben, sondern daß sie es wirklich haben

und besitzen), alle Ueberbürdung vermeiden, da sie ja Ursache ist, daß der Schüler schließlich nichts ordentlich behält, dahin zu trachten, daß man den Fortbildungstrieb entzünde, daß man beim Lehren selbst Leben zeige ꝛc.

Doch die Ausführung aller dieser Forderungen würde sicherlich zu weit führen, und ich begnüge mich damit, Sie auf einige Graser'sche Forderungen hinzuweisen, die er in dieser Hinsicht in seiner Elementarschule für's Leben ausgesprochen hat, und die das, was ich in meinem Vortrage aufgestellt habe, vollkommen bestätigen. Sie lauten: „Suche die Steigerung deines Unterrichts hinsichtlich der Gegenstände nicht in den Seelenkräften des Schülers allein, denn du läufst Gefahr, diese nur formell zu üben, ohne daß der Mensch etwas hinsichtlich der Lebenskenntnisse dabei gewinne. — Suche die Steigerung deines Unterrichts in der sich durch den Lebenstrieb natürlich erhöhenden Wißbegierde! — Behandle alle Unterrichtsgegenstände in harmonischer Verbindung, d. i. behandle keinen isolirt, keinen vorzugsweise, und gehe keinen Schritt weiter im Unterrichte, als bis die vollständige Kenntniß des ganzen Lebensverhältnisses auf einer bestimmten Stufe vom Schüler gewonnen ist! — Gehe stets vom Prinzip des gemeinschaftlichen Lebens einer bestimmten Abstufung aus, um alle Gegenstände, welche und wie weit diese Sphäre sie in sich schließt, darauf zu beziehen und so ein vollendetes Wissen für diese Sphäre zu erzielen!"

Ich bin zu Ende. Mein centerum censeo ist: Ohne lebenskräftigen und nachhaltigen Unterricht hat die Schule keine Macht. Mit demselben aber wird sie das, was sie sein soll, eine einflußreiche Pflegerin der Volksbildung und Volkswohlfahrt. Sie wird dann das Kind für alle Lebensfälle wappnen und ihm das bieten, was es auf jedem Schritte des Lebens braucht; sie wird ihm die geistige Gewandtheit (die heute jede Lebensstellung verlangt) und die Kenntnisse reichen, ohne welche er in Schande und Schaden gerathen kann und ihm so aufklären, daß er über alle Vorurtheile und Irrthümer sich erhebt und nicht ein Opfer von Trugbildern und Chimären wird.

Ich schließe mit dem bekannten Worte: „Bildung macht frei!" setze aber hinzu: Nicht Scheinbildung, nicht Vorbildung oder Ueberbildung, sondern die wahre, gesunde Lebensbildung!

Die Sammlungen des Vereins für die Geschichte Leipzigs im Dienste der Heimatskunde und des Geschichtsunterrichts.

Von **Eduard Mangner.**

Es ist noch nicht lange her, daß die Heimatskunde im Stundenplane der Volksschule Aufnahme gefunden hat. Erst nachdem Finger in seinem Buche und an dem kleinen Weinheim eine methodische Behandlung dieses Unterrichtszweigs gegeben und damit für denselben und seine Einführung Bahn gebrochen, läßt sich von einer Literatur der Heimatskunde sprechen. Und besonders im letzten Jahrzehnt ist diese Literatur zu einer wahren Flut angeschwollen und jede Provinz, fast jeder größere Ort hat seinen Leitfaden in der Heimats-, Orts- oder Landeskunde.

Dieses Erwachen des Interesses an der Scholle, die uns trägt, und das Hineinpflanzen desselben in das Kind ist höchst erfreulich, die Ansichten über die Heimatskunde selbst über Begriff, Ziel, Umfang und Methode derselben gehen jedoch weit auseinander.

Hierüber zunächst einige Worte.

Im allgemeinen gehen die Ansichten über die Heimatskunde jetzt wohl dahin, daß sie ein Vorbereitungsunterricht für die Geographie sein soll. Nur wird der Begriff einmal weit, einmal eng gefaßt. Nach Cotta wurzelt sie in der Anschauung alles dessen, was der Schüler um sich her wahrnimmt und gipfelt in dem Verständniß des Angeschauten und wird bei Finger und Schlotterbeck schulmäßiger Anschauungsunterricht. Merget sieht in ihr die geordnete Behandlung der naturgeschichtlichen und geogra-

phischen Gegenstände in der nächsten Umgebung der Jugend, wie sie nach Rommel die Fortsetzung des in den Elementarklassen unserer Volksschulen gegebenen Anschauungsunterrichts sein, zugleich aber auch die nöthige Vorbereitung für den später getrennt auftretenden Unterricht in der Geographie, Geschichte und Naturkunde geben soll.

Kronfeld, Ende u. a. dagegen erkennen in der Heimatskunde eine höhere Stufe des Anschauungsunterrichts, die durch planmäßige, methodische Gewinnung von Anschauungen auf den nachfolgenden geographischen Unterricht vorbereiten soll, wie sie auch Prange nur als eine Art Vorstufe definirt, welche das Verstehen des systematischen Lehrgangs erleichtern soll, um an der nächsten Umgebung des Schülers eine gewisse Summe von Grundanschauungen erwerben zu lassen und eine Anzahl elementarer Begriffe zu erläutern, ohne welche eine Verständigung über entlegenere geographische Verhältnisse kaum möglich ist. Ich trete den Stimmen bei, welche in der Heimatskunde das geographische Element betonen, sie als grundlegende Geographie behandeln und Naturkunde, Geschichte, Sprachlehre und Geometrie nicht als integrirende Theile derselben ansehen, sondern nur das aus jenen Fächern herangezogen wissen wollen, was als charakteristisch für die Heimat nicht entbehrt werden kann. Eine viele Jahre umfassende praktische Behandlung dieses Unterrichtszweiges hat mir die Nothwendigkeit dieser Beschränkung immer dringender erscheinen lassen, obgleich vor 10 Jahren bei Aufstellung des Planes zur Rommel'schen Heimatskunde von Leipzig nach Disterwegs Ideen jene weitere Ansicht von demselben noch bestimmend bei mir war. Bei dem schon jetzt überwältigenden und immer mehr noch anwachsenden Stoff, der der Heimatskunde in einer großen Stadt, wie Leipzig, zunächst, hat der Lehrer alle Ursache, sich der Stellung derselben zu den andern Unterrichtsfächern vollbewußt zu sein, ihre Grenzen genau festzuhalten, sie nicht zu einem Ragout von allen möglichen Wissensbranchen werden zu lassen. Bei solch buntem Vielerlei und Allerlei, wie es dem Kinde heutzutage hier und da im heimatskundlichen „Unterricht" geboten wird, geht der hohe Werth, den derselbe im Gesammtunterricht der Volksschule hat und haben soll,

unrettbar verloren. Abgesehen auch davon, daß Naturgeschichte, Geschichte, deutsche Sprache ꝛc. als besondere Unterrichtsgegenstände jetzt selbst in der Dorfschule auftreten, so sind Kinder, welche erst 2 Jahre den Unterricht der Schule genossen — unsere Kinder von 8—9 Jahren — viel zu jugendlich naiv, um für alle Natur- und Lebensverhältnisse des Heimatsbezirks Interesse zu haben, ihre geistige Auffassungskraft noch viel zu schwach, um besonders von den geschichtlichen Erörterungen ein nur einigermaßen genügendes Verständniß hinwegzunehmen.

Wollte man aber mit Beginn des heimatkundlichen Unterrichts vielleicht bis in das zehnte Lebensjahr des Kindes warten, so würde man allerdings für Vieles, was an sich wichtig und für die Kenntniß der Heimat ganz unentbehrlich, aber für das frühe Alter noch unfaßbar ist, ein größeres Interesse, eine leichtere Auffassung der bezüglichen Begriffe und Vorstellungen finden, auch der Umfang würde sich bedeutend erweitern lassen, — allein das Fundament für den Aufbau geographischer Kenntnisse muß früher gelegt werden. Die Bildungssphäre des Kindes, das Maß des ihm innewohnenden Verständnisses, die Schwäche seiner Urtheilskraft einerseits, wie die besondere Eigenthümlichkeit der heimatlichen Verhältnisse bestimmen naturgemäß den Umfang des zu bietenden Stoffes, zwingen den praktischen Schulmann zu der von der Sachlage gebotenen Beschränkung.

Warum sollte es auch bei diesem Unterrichtszweig anders sein, als bei jedem anderen? — Was zwingt uns — was wir doch sonst nirgends thun — auf dieser nur vorbereitenden Stufe gerade das Ganze gleich zu geben, unbekümmert darum, ob es verstanden wird oder nicht? Haben wir nicht in den nächsten Schuljahren Gelegenheit genug, das Nothwendige nachzuholen, das Lückenhafte zu vervollständigen, Irriges zu berichtigen?

Wem freilich die Heimatskunde Selbstzweck oder gar nach Rönnefahrt ein Alles umfassender Unterrichtsgegenstand ist, für den liegt die Sache anders, dem könnte selbstverständlich aber auch die kurze Zeit von einem oder höchstens zwei Schuljahren nicht zureichend erscheinen, bei dem wird sich der ganze Unterrichtsgang ganz anders gestalten müssen.

Ich halte es jedoch nicht für unmöglich, dem Bedürfniß nach genauerer Kenntniß des heimatlichen Wohnsitzes gerecht zu werden, ohne die Heimatskunde ihres vermittelnden Charakters als Vorbereitung auf eine höhere Unterrichtsstufe zu entkleiden.

Streng gesondert von den übrigen Unterrichtsfächern, aber überall in klare Beziehung gesetzt zu denselben, hat sie durch aufmerksames Beobachten dessen, was die Heimat bietet, die Schüler mit den geographischen Begriffen und ihren Darstellungen durch Worte und Zeichen bekannt zu machen, sie in die geographische Sprache einzuführen und für das spätere Verständniß geographischer Belehrungen in planmäßiger Weise geeignete Anknüpfungspunkte zu gewinnen.

Vom Wohnort des Kindes und seiner nächsten Umgebung ausgehend, wird sich durch genaue Beobachtung dieses naturgemäßen Anschauungsmaterials bald eine Vorstellungsreihe an die andere schließen und das Kind befähigt werden, gleiche oder ähnliche Verhältnisse auch der Ferne verstehen zu lernen.

Durch vergleichende Betrachtung der einfachsten geographischen Verhältnisse, durch Zuhilfenahme des Zeichnens und Messens, wird das Verständniß der geographischen Terminologie und das Verständniß der Karte und des Kartenlesens vorbereitet und was bei Kindern dieses Alters noch so schwer ist, die Abstraktion vermittelt, sich das, was sie auf der Karte sehen, im plastischen Bilde im Großen vorzustellen. Weil man aber hier vom Kinde etwas fordert, zu dem es auf dieser Stufe kaum reif ist, ist es — mit Kruse — um so mehr Pflicht, durch schildernde Darstellung der natürlichen Oberflächegestaltung der Erde eine richtige Vorstellung von Berg und Thal, Hoch- und Stufenland zu erzeugen — vor allem da, wo die natürliche Bodengestaltung der Heimat dem Verständniß nicht zu Hilfe kommt.

Viele unserer Leipziger Kinder können sich noch eher einen Begriff von einem Berge, als von einem Bache oder einer Quelle machen.

Hierbei genügt einfaches Hinweisen zum Ansehen, bloßes Aufmerksammachen auf dieses oder jenes nicht; hier muß — so schwierig es auch ist — die schon von Finger geforderte Exkursion von

der Schule ermöglicht, das Kind zum Selbstsehen und Selbstbeobachten angehalten, aber auch Ordnung und Methode in solche Betrachtung gebracht werden. Bei der Unmöglichkeit, in großen Städten öfter derartige Ausgänge zu machen, darf wenigstens nicht versäumt werden, die Erinnerungskraft der Schüler durch gute Abbildungen u. dgl. zu unterstützen.

Was das Zeichnen von Grundrissen, Plänen und kleinen einfachen Karten betrifft, so rede ich ihm gern das Wort, so lange es sich in den Grenzen des nächsten Bedürfnisses hält. Bei der beschränkten Zeit und der gänzlichen Ungeübtheit der kleinen Schüler können die Zeichnungen nur höchst mangelhaft ausfallen und entspricht ihr Nutzen kaum der darauf verwendeten Zeit.

Dieselben Gründe sind es, die mir von der Forderung, die Unterrichtsresultate in stylistischen Aufgaben verwendet wissen zu wollen, nur geringen Nutzen versprechen. Ausführliche grammatische und stylistische Auseinandersetzungen sind — als in die Sprachstunde gehörig — abzuweisen; dagegen habe ich gegen Lösung kleiner Aufgaben, die den Zweck haben, die gewonnene Anschauung dem Kinde zum klaren Verständniß zu bringen, nichts einzuwenden und wünsche, daß zur Belebung und Erfrischung des Unterrichts bei jeder passenden Gelegenheit poetische und prosaische Sprachstücke vom Lehrer herangezogen werden.

Ebenso muß ich mich gegen die Ausführlichkeit erklären, mit welcher Finger die Himmelserscheinungen in den Kreis der Betrachtung hineinzieht. Was Rommel's Heimatskunde in dieser Beziehung bietet, erscheint mir, der geistigen Auffassungsstufe 8—9jähriger Kinder gegenüber, vollkommen genügend.

Eine andere Frage ist freilich, ob, so aufgefaßt und durchgeführt, die Heimat an sich wirklich zu ihrem Rechte kommt und ob nicht Rönnefahrt u. a. doch Recht haben, denen diese als Selbstzweck erscheint und die den Unterricht in derselben nicht mit dem 3. Schuljahre abschließen wollen, sondern verlangen, daß er auch in den Mittel- und Oberklassen fortgeführt werde.

Und sie — die Heimat — kommt ohne Zweifel nicht zu ihrem Rechte, wenn es bei dem Wenigen, was Kinder dieser

Altersstufe verstehen können, insbesondere bezüglich der Kulturverhältnisse und Geschichte, sein Bewenden haben sollte.

Ebensowenig kann es dem Zufall überlassen bleiben und dem guten Glück, ob und in welchem Umfange die angeknüpften heimatlichen Beziehungen im weitern Unterrichte fortgesponnen werden. Es erscheint vielmehr als unumgänglich nothwendig, daß das neue Unterrichtsmaterial sich soweit als nur möglich mit den heimatlichen Verhältnissen in Beziehung setzt, daß namentlich auch der Geschichtsunterricht bei jeder Gelegenheit an die Heimat anknüpft, auf heimische Analogien Rücksicht nimmt, das Fremde und Besondere durch Vergleichung mit den heimatlichen Verhältnissen zum Verständniß bringt und in's rechte Licht setzt.

Die Eigenthümlichkeit eines Ortes verlangt ihre besondere Berücksichtigung. Gilt dies schon von Orten mit einfachen, übersichtlichen Verhältnissen, wie viel mehr von großen Städten, von unserm Leipzig. Es erscheint überflüssig, von der Bedeutung einer Stadt wie Leipzig noch ein Wort zu sagen. Gefragt muß aber werden, ob unser heimatkundlicher Unterricht, ja ob überhaupt aller unser Unterricht, dem Leipziger Kinde, dem zukünftigen Leipziger Bürger, eine der Bedeutung seiner Stadt nur annähernd entsprechende Vertrautheit mit den heimatlichen Verhältnissen mitgiebt.

Ich bezweifele es und kann diesen Vorwurf unsern Schulen nicht ersparen.

Mit dem einjährigen Unterrichte in der Heimatskunde, also im 3. Schuljahre, hat es bisher wohl überall sein Bewenden. Die Vaterlandskunde im vierten und die Besprechung des deutschen Vaterlandes im 5. Schuljahre erweitert nur sehr wenig die Kenntniß der Heimat. Mit der Behandlung Europas und der übrigen Erdtheile schließt der geographische Unterricht der Oberklassen ab. Das in so frühem Alter erworbene Wissen von der Heimat ist zum großen Theil vergessen und der 14jährige Schüler tritt in das Leben, ist vielleicht in der ganzen Welt zu Hause, weiß aber die Pleiße von der Elster nicht zu unterscheiden und hat auch nicht eine Idee von dem Entstehen und Wachsen, der

Bedeutung und den besondern Eigenthümlichkeiten der Stadt, deren Wohl und Wehe in Kurzem auch seiner Einsicht, seinem Verständniß, seiner Urtheilsfähigkeit, seinem Bürgersinn und Patriotismus anvertraut werden soll.

Es erscheint mir dringend geboten, daß der geographische, wie auch der Geschichtsunterricht seinen Abschluß da nimmt, von wo er ausgegangen, in und mit der Heimat. Sie ist und bleibt uns das Nächste, das Wichtigste, in der ein Fremder zu sein, wie Roßmäßler sagt, nur Schande und Schaden bringt. Erst jetzt, gegen das Ende der Schulzeit, ist das Verständniß für Dinge und Verhältnisse, Zustände und Einrichtungen, der Blick für das geschichtlich Gewordene und Bestehende gewonnen, was alles bis dahin fehlte, aber für die Ausbildung unserer Jugend gefordert werden muß.

Neben der hiermit geforderten Umgestaltung des Lehrplans unsrer Volksschulen nach der angegebenen Richtung, muß aber auch sonst alles gethan und benutzt werden, was die Kenntniß der Heimat bei unsern Kindern fördern kann. Nur ein sachkundiger, lehrgewandter Mann, der — mit Diesterweg — geistig von seiner Heimat Besitz ergriffen, wird diesen Unterricht in zweckentsprechender Weise ertheilen.

Für die Methode haben Finger, Ritter, Zeimann, Diesterweg und andere Fingerweise genug gegeben.

Daß kulturhistorische Sammlungen unvergleichlich werthvolle Anschauungsmittel für den geschichtlichen Unterricht bilden, ist selbstverständlich, daß sie es aber auch für den Unterricht in der Heimatskunde sind, muß besonders gesagt werden, wie auch, daß derartige Sammlungen Lehrende und Lernende noch viel zu wenig für diese Zwecke benutzen.

Der im Jahre 1867 gegründete Verein für die Geschichte Leipzigs hat es als seine Aufgabe betrachtet, neben Erforschung der Geschichte unserer Stadt, die immer spärlicher werdenden Zeugnisse ihrer Vergangenheit zu sammeln und aufzubewahren. Von dem Rathe der Stadt Leipzig, den Kirchenvorständen der Umgegend, von den Innungen, Vereinen und Privaten sind in kurzem Zeitraume eine überraschend große Menge von Gegenständen schenkungs-

weise und gegen Revers dem Vereine übergeben. Ein Pflegerausschuß verwahrt und verwaltet die in 15—20 Atheilungen gebrachten Gegenstände: die Münzen, Medaillen, Marken und Siegel, die Gemälde, Stein- und Holzskulpturen, die Holz- und Metallgeräthe, die Kupferstiche, Lithographieen und Handzeichnungen, die Urkunden und Dokumente, Landkarten und Pläne, Kostüme und Waffen, die Gewänder, Stoffe und Stickereien, die Gefäße und Glasmalereien, das Repertorium und die Bibliothek. Hier liegen Schätze, die für unsere Heimatskunde sowie für die Geschichte (insbesondere für die Kulturgeschichte) von der größten Bedeutung sind. Sie harren aber zum guten Theil der Hebung. Wie wenige der Leipziger Lehrer mögen sie kennen, haben eine Ahnung von dem großartigen Material, das ihren Worten Leben, ihren Gestalten Fleisch und Blut, den Schilderungen von Zeiten und Zuständen, Menschen und Ereignissen plastische Anschaulichkeit, packendes Interesse verleihen würde.

Es kann unmöglich als ein ungerechtfertigtes Verlangen erscheinen, wenn ich wünsche, daß der Leipziger Lehrer von den Sammlungen und Arbeiten des Vereins für die Geschichte Leipzigs Notiz nehme, um die Ergebnisse derselben in seinem Unterrichte zu verwerthen. Es ist weiter wünschenswerth, daß es auch den Schülern möglich gemacht werde, von denselben Nutzen zu ziehen. Fast in keinem Zweige des Unterrichts erscheint ein Sprechen über Dinge ohne Anschauung so todt und fruchtlos, als in der Heimatskunde. Anschauungsmittel in wirklichen Gegenständen, in Modellen, Bildern u. s. f. müssen uns aber um so willkommener erscheinen, als gerade hierin die Hilfsmittel für den Geschichtsunterricht uns fast ganz im Stich lassen.

Freilich ist der Besuch solcher Sammlungen mit einer größern Anzahl Kinder mit nicht zu unterschätzenden Uebelständen verknüpft. Für bestimmte Unterrichtszwecke möchten auch besondere Zusammenstellungen der darauf bezüglichen Gegenstände gemacht werden. Dem stehen aber keine unübersteiglichen Hindernisse entgegen und der Vorstand unseres lokal-historischen Vereins ist gern bereit, nach dieser Seite ausgesprochenen Bitten möglichst entgegenzukommen. Sollen doch die Sammlungen keine todtaufgehäuften

Schätze bleiben, sondern im Dienste der Wissenschaft, im Dienste der Schule Segen schaffen, das Interesse für Heimat und Vaterstadt wecken und pflegen, das Verständniß für ihre eigenartige Entwickelung und das Gewordene fördern, den rechten Bürgersinn und die Liebe zu unserer Stadt und dem Vaterlande in den jugendlichen Herzen entzünden und nähren.

Einige Bilder mögen kurz umrissen illustriren, wo und wie die Leipziger Alterthumssammlung dem Unterricht veranschaulichend zu Hilfe kommen, ja wie sie die Veranlassung geben kann, Partieen aus der Geschichte, die bisher wenig oder gar nicht gekannt waren, dem Schüler nach den Ergebnissen der neuern Forschung vorzuführen, absurde, von Geschlecht zu Geschlecht übertragene Mährchen aber endlich fallen zu lassen.

Gehen wir in die sogenannte vorgeschichtliche Zeit zurück.

Westlich von unserer Stadt zieht sich eine beträchtliche Tiefebene hin, die von der Elster und Pleiße und zahlreichen Nebenarmen dieser Flüsse durchschnitten wird. Bis in unsere Tage war diese Tiefebene alljährlich der Tummelplatz der Wasserfluten, bis eine systematische Flußregulirung diesen alljährlichen Ueberschwemmungen und den dadurch angerichteten Schäden einigermaßen steuerte. Elster und Pleiße kommen aus Gegenden mit durchgängig thonhaltigem Boden; der Boden der Tiefebene besteht fast gänzlich aus gelbem oder braunem Lehm. Die verschiedensten Nivellements haben ergeben, daß das heutige Bett der Pleiße bis zu 2 Meter höher liegt als der alte Boden dieser Tiefebene, die ehemals vollständig mit Wasser, oder mindestens mit Sumpf ausgefüllt gewesen sein muß. Daß diese Sumpfniederung jemals von Menschen bewohnt gewesen sein könnte, hielt niemand für möglich.

Als nun das fast eine Meile lange Flutbett von Süd nach Nord durch diese Tiefebene geführt wurde, entdeckte man 1866 bei Plagwitz, genau da, wo der gelbe magere Lehm aufhört und der alte Boden — grauer plastischer Thon — beginnt, 2 Bronze- und ein Eisenbeil und zwar in einer Tiefe von 2 Metern unter dem jetzigen Wiesenniveau.

Bereits i. J. 1833 hatte man 6—7 Fuß unter dem Wiesengrunde beim Kuhthurme ein Pfahlgerüst von Eichenholz und

einige Thonscherben entdeckt. Man legte damals keinen Werth auf diesen Fund. Da — es war Mitte Januar 1873 — fand Dr. Heine bei Anlegung des neuen Flutbettes für die Elster bei Plagwitz auf den Schleußiger Wiesen gleichfalls Spuren von Pfahlbauten.

In einer Tiefe von 8 Fuß und mehr unter der jetzigen Oberfläche stieß man auf eine dunkle Schicht, die aus den Resten der ehemaligen Pflanzendecke, der früheren Oberfläche, aus Wurzelfasern und Blätterresten von Eichen und Weiden, Stücke von Stammholz, Aesten und Zweigen der Stieleiche, der Pappel und Weide, einem Ahornflügel ꝛc. bestanden. Man fand in der Tiefe querliegende, wie gerade eingetriebene Eichenstämme und gewahrte, daß die stehenden unten mit Schlägen eines Steinwerkzeugs (das nur kleine Flächen abstößt) zugespitzt waren, daß ihr Obertheil einer stärkeren Verwitterung ausgesetzt gewesen, als ihr Untertheil, letzteres jedenfalls von Wasser bedeckt war, ersteres einen langen Zeitraum hindurch freigestanden hatte. Man fand endlich in der Lehmschicht noch eine Scherbe ungereinigten, nicht ordentlich gebrannten und bloß mit der Hand geformten Thons, das Bruchstück eines oben verengten kesselförmigen Gefäßes, 2 geglättete Steinbeile, von denen nur das kleinere ein Stielloch hat, ein Steinmesser, Kohle, ein Stück Hirschgeweih, den Unterkiefer eines Rindes und eine Anzahl rundlicher Kiesel und Feuersteine.

Jetzt kamen die früher gemachten Funde, in derselben Richtung nach dem Kuhthurm hin, in das rechte Licht und es stellte sich ein ganz unerwartetes, ungeahntes Ergebniß heraus.

Vor länger als 1000 Jahren bestanden also am westlichen Rande der Niederung, die ein Sumpfboden war, Pfahldörfer. Hier hausten Menschen, die unter unsäglicher Mühe mit ihren schlechten Steinwerkzeugen Eichen fällten, unten zuspitzten, in den Boden eintrieben und an dieselben liegende Bäume ohne Nägel, mit Geflecht befestigten, um darauf ihre armseligen Hütten aufzuschlagen, um vom Wasser nicht zu leiden. In diesen Pfahlbauten hatten sie ihren Hausstand. Während sie ihre Steingeräthe schon glätteten, verfertigten sie ihr Geschirr noch in der rohesten Weise.

Auch aus andern Funden an andern Orten, z. B. Reudnitz, geht bestimmt hervor, daß hier einst Menschen lebten, die sich noch mit steinernen Werkzeugen behelfen mußten.

Die Ueberreste aus der Steinzeit und dem Zeitalter der Pfahlbauten sind werthvolle Gegenstände unseres Alterthumsmuseums.

Oder gehen wir in das 5. und 6. Jahrhundert der christlichen Zeitrechnung, wo Slaven den in unserer Gegend wohnenden, um diese Zeit jedenfalls westwärts wandernden Deutschen nachrückten und mit andern Niederlassungen auch Leipzig anlegten.

Der Name Lipzk, sowie die auf itz und itzsch endenden Benennungen der Dörfer in der Umgegend, datiren diese alten Ortschaften in die Slavenzeit.

Funde von Urnenlagern oder Grabstätten aus der Heidenzeit, so der großartige Fund von ca. 200 Urnen beim Friedhofe von Connewitz, ferner bei Stötteritz, dem Exerzierplatz bei Gohlis und weiter ostwärts an der Berliner Straße, sind der deutlichste Beweis für die Besiedlung der Leipziger Gegend durch Slaven vor dem Einzug der christlichen Deutschen. Ebenso beweist die Fortführung des slavischen Namens — lipzk von lipa = Linde — von der nachherigen deutschen Gemeinde auf das bestimmteste, daß vorher eine slavische Ortschaft bestand.

Unsere Sammlung ist sehr reich an solchen Urnen.

Alle, große und kleine, sind von grobem, ungeschlemmtem Thon und mit der Hand geformt. Viele enthalten noch die Ueberreste verbrannter Menschengebeine.

Jede Stadt hat ihre eigene Geschichte, ihre besondere Entwickelung. Leipzig war von jeher eine bürgerliche Stadt; kein Bischof hatte hier seinen Sitz, kein Landesfürst seine Residenz, der Adel hat nie daselbst irgendwelche Rolle gespielt. Der bürgerliche (mitunter spießbürgerliche) Geist hat der Stadt von Anfang sein eigenthümliches Gepräge aufgedrückt.

Es ist gegen Ende des 15. Jahrhunderts. Wir suchen uns ein Bild von der Physiognomie der Stadt zu machen. Nähern wir uns ihr von weitem, etwa vom Thonberg. Da liegt sie vor uns massig, aber wohl angebaut. Die Häuser drängen sich, nir-

gends ein großer weiter Plan. Rings läuft die Ringmauer um den engen, von Gebäuden strotzenden Raum und unmittelbar daran drängen sich schutzsuchend die kleinen winkeligen Vorstädte. Es ragen viele stattliche Gebäude aus der Menge hervor, die kleinen, hölzernen Butiken, an 400 Häuser, hat der Brand gefressen. Aber noch immer sieht ein gut Theil aus der vornehmen Menge ärmlich und gebrechlich hervor. Eine derbe Wulst neben einer hohen Mauer zieht sich um die ganze Stadt, die sich scheu und wohlhäbig hinert derselben fast ganz verbirgt. Es giebt zwar eine bedeutende Anzahl Thürme, aber die Leipziger Thürme gewähren nicht den trotziglichen, hochfliegenden Anblick und Ausdruck anderer alten Städte des Mittelalters. Sie wagen sich kaum über die hohe Mauer hervorzugucken. Den kärglichen Thürmen auf Kirchen und Klöstern sieht man die ärmliche, geizige Wirthschaft ihrer Bewohner an und soweit sie von den Einwohnern der Stadt selbst herrühren, daß dies ein sehr nüchternes, nordisch massives, nur den Nutzen berechnendes Völkchen ist.

Dort ragen einige Spitzen hervor, dünn und ärmlich. Man braucht nichts anderes; es ist nur ein Betglöckchen nöthig, das hat darin Raum. Dort erheben sich einige etwas höher. Aber welches Flickwerk! Jedes Jahrzehnt hat einen neuen unpassenden Fetzen hineingeflickt. Durch das Hospitalthor kommen wir in die Grimmaische Vorstadt. Sie ist armselig und besteht meist aus hölzernen Häusern mit Schindeldächern. Aber nur die Johannisgasse und der Grimmaische Steinweg ist vorhanden. Der Ausgang nach Reudnitz führt durch das Hospitalthor oder über den Gottesacker. Der Friedhof ist mit hohen Mauern umgeben und macht mit den finstern schweigsamen Gewölben einen schauerlichen Eindruck. Drinnen steht die kleine Johanniskirche mit der Priesterwohnung.

Eben kommt ein Leichenzug die Gottesacker-(Johannis-)Gasse daher. Die Glocken läuten, Priesterschaft und Schule haben die Leiche vom Trauerhause abgeholt, das reich dekorirt ist. Kreuz, Rauchfaß und Weihkessel fehlen nicht. Nach dem Begräbniß wird man sogleich in der Gottesackerkirche die Seelenmesse halten, um dann zum Leichenschmaus in's Trauerhaus zurückzueilen.

Mittagswärts, bis an die Sandgrube, finden sich nur wenige

Häuser und zwar nahe am Walle, hinter denen sich Gärten hinziehen. Der Rath hat kürzlich (1479) die Sandgrube vom Nonnenkloster zu St. Georgen erkauft und da die Wühlerei bis an die Stadt (Roßplatz) ging, weiter in die Hospitalfelder hineinverlegt. Dicht oben an der Stadt liegt die Meisterei am alten ehrwürdigen Kautze.

Wir nahen uns der alten, von Ziegelsteinen erbauten Stadtmauer, die oft ausgebessert aber ziemlich stark lange das einzige Werk war, hinter dem die Leipziger sich verbergen konnten. An ihrer innern Seite läuft ein auf Bogen ruhender, bedeckter Gang hin, der den Schützen zur Lauer dient, von da aus ihre Geschosse auf die Belagerer zu richten. Links erhebt sich ein viereckiges, unbändig starkes Gebäude mit Spitze, der Henkersthurm; weiterhin auf der Mittagsseite der Stadtmauer ist die achteckige Landeskrone, mit unterirdischem Gefängniß, in welches kein Sonnenstrahl dringt und in das der Unglückliche durch eine Fallthüre mittelst Seilen gelassen wird. Die Morgenseite der Stadt soll das herausgebaute Grimmaische Thor mit seinem Rondel decken. In der Nähe des Georgenhauses stehen zum Schutz des Halle'schen Thores zwei Pulverthürme. Als Haupteingang gilt aber das Rannstädter Thor mit dem niedrigen viereckigen Thurme. Hier führt auch eine steinerne Brücke über den Stadtgraben, während wir bei den übrigen Thoren nur hölzerne antreffen. Hier ist die Hauptwache der Bürgerbewaffnung, von wo aus sie in die übrigen Thore vertheilt wird. Die Wasserseite, nach Abend gelegen, ist durch das Terrain am besten gedeckt.

Werfen wir einen Blick in die Stadt.

Es ist Markttag; die Landleute drängen herein, nachdem am Thore die Abgabe entrichtet. Das Stadtvieh wird hinausgetrieben. Nur die Hauptstraßen sind gepflastert, längs der Häuser führt ein Bürgersteig. Am Wasser wohnen die Gerber und Färber. Die Straßen sind meist eng und gewunden, die Häuser von Fachwerk, mit Schindeln gedeckt. Der Giebel liegt an der Straße, ein Stockwerk ragt über das andere; mancherlei Verzierungen, Gemälde und Reime schmücken die Außenseite. Die Patrizierhäuser sind mit Erkern und Söllern geziert. Die stattlichsten stehen am Markt, auf dem

feilgeboten wird. Auf dem Naschmarkt finden wir die Buden mit Salz und fremden Fischen, die Käsehändler, Stadtfleischer, Bäcker und Obsthöcker. In manchen Straßen liefern schöne Brunnen erwünschtes Wasser, so vor des Raths Marstall ein stattlicher Röhrtrog, aus hohen Werkstücken gearbeitet, mit dem Neptun, der auf einem großen wasserspeienden Meerpferd reitet.

Außer den beiden großen Pfarrkirchen finden sich noch verschiedene kleine Kapellen und Klöster. Mönche und Nonnen zeigen sich auf den Straßen, die Studenten haben in ihren Burse und Kollegien Unterricht und Wohnung zugleich, gerathen aber oft in Händel, hervorgerufen durch die Reibungen der Burschenschaft am Zunft- und Korporationsgeiste der Innungen. Hatten doch erst kürzlich die Schuhknechte eine förmliche Fehde gegen die gesammte Universität und dabei, ehe sie im Faustkampfe ihr Recht vertraten und angethanen Schimpf rächten, ritterlich und ehrlich einen förmlichen Fehdebrief an die Universität ergehen und an alle Kollegien anschlagen lassen.

Es ist schwierig, den obrigkeitlichen Befehlen Ansehen zu verschaffen, der Rath muß sich auf die Bürgerschaft stützen, auf die eben nicht immer Verlaß ist. Die bewaffneten Knechte sind zu gering an Zahl; der Rath hat daher einer gemischten, nicht nach Innungen geordneten Bewaffnung der Bürger allen Vorschub geleistet und der anfangs privatlichen Schützengesellschaft allgemeine Befugnisse ertheilt. Eine bestimmte Anzahl Schützen wacht allnächtlich über die Ruhe der Stadt. Dem bald unzureichenden Hauptmann treten Thorhauptleute zur Seite, die in der Zeit der Noth über die Bürger ihres Distrikts befehlen.

In den Vorstädten sehen Gassenmeister, über Nachbarschaften gesetzt, auf Gesetzlichkeit, Ordnung und Reinlichkeit. Die Gesetze der Zeit sind streng, ja gewaltthätig, voll lästiger, die Freiheit des Individuums beschränkender Bestimmungen. Um die nächtliche Ruhe zu wahren und Tumulte zu hindern, werden Nachts die Straßen mit starken Ketten gesperrt und niemand darf des Winters nach 8, des Sommers nach 9 Uhr sich auf der Straße noch betreten lassen, ohne Laterne oder Windlicht bei sich zu führen.

Wer im Dunkeln betroffen wird, muß die Nacht auf der Büttelei zubringen und ein kleines Glöckchen auf dem Nicolaithurme giebt das Warnungszeichen und wird darum Cavete- oder Bürgerglocke genannt.

Doch ich breche ab, da es die Geduld auf eine zu große Probe stellen hieße, wollte ich ein solches Bild unserer Stadt im Mittelalter hier noch weiter ausmalen. Die wenigen Striche deuten jedenfalls genügend an, daß das Bild farben- und lebensreich werden und, wenn an der eignen Vaterstadt gegeben, für das Kind von packendstem Interesse sein kann.

Ich wiederhole nochmals: der allgemeine Geschichtsunterricht sollte immer und bei jeder passenden Gelegenheit auf die Heimat Bezug nehmen. Dann würden gar viele Verhältnisse der allgemeinen Geschichte durch die Vorgänge in der besondern dem Verständnisse näher gebracht werden.

So kann ein gut Theil unserer Reformationsgeschichte an Leipziger Vorgänge angeknüpft und weiter geführt werden. Vom länderverwüstenden, menschenwürgenden dreißigjährigen Kriege bis auf die große, völkerbefreiende Schlacht des Jahres 1813 ist die allgemeine Geschichte in ihren Hauptepochen auch Leipziger Geschichte. Und gerade aus der Zeit der Befreiungskämpfe hat unser Geschichtsverein eine solche Menge des interessantesten Anschauungsmaterials, wie kaum wieder eine Stadt oder ein Museum aufweisen kann. An den Waffen und Monturresten der Streiter jener Tage wird die lebhafte Phantasie unserer Schüler die Gestalten jener Männer vor die Seele rufen, die anno 13 vor unsern Thoren kämpften.

Bogen, Pfeile und Köchertasche des schmuzigen Baschkiren auf dem kleinen, zottigen Pferde, das russische Faschinenmesser, die arabische Flinte des Garde du corps, die gelben französischen Küraſſe, die Grenadiermütze der sächsischen Garde, die Sappeurbeile, Pistolen, Karabiner und aus der Elster aufgefischten Flinten, die Patrontaschen, Lanzenspitzen und Bajonette, die Reitgerte Napoleons, sowie das Hufeisen seines Pferdes, die Medaillen, Orden und Kreuze, die Uniform des Enkels Klopstocks, der als preußischer Freiwilliger kämpfte ꝛc. ꝛc., sind das nicht redende Zeugen jener

hochwichtigen Tage? Die Karten und Pläne, die Portraits der Führer und hervorragenden Personen ꝛc. ꝛc., sind das nicht alles kostbare Illustrationen und die besten Hilfsmittel für das geschichtliche Verständniß?

Gewiß! Hier liegt Material in Fülle, welches die Schule unmöglich länger unbeachtet lassen darf, das wie kein anderes geeignet ist, nicht nur die Schaulust zu befriedigen, sondern Leben zu wecken, dauerndes Interesse zu entzünden.

Wenn ich nun schließlich noch auf das große Relief hinweise, ein Panorama von Leipzig aus den Jahren 1820—28, so glaube ich der Schule und den kleinen Heimatskunde Studirenden einen ganz besonderen Dienst zu leisten. Wir haben hier ein herrliches, künstlerisch schönes Bild unserer Stadt aus dem ersten Viertel unseres Jahrhunderts. Ein Bild, bis in die kleinste Einzelheit sorgfältig ausgeführt, von dem alten, noch engen und schlichten aber übersichtlichen Leipzig unserer Väter und Großväter; nicht zu weit entfernt unsrer Zeit und dem jetzigen Zustande und doch so recht deutlich den Umschwung erkennen lassend, den unsere moderne Stadt — das Leipzig unserer Kinder — seit dem Eintritt Sachsens in den Zollverein, dem Bau der Eisenbahnen, der Gewerbefreiheit und Freizügigkeit durchgemacht hat.

Dieses Panorama, das jetzt eine überaus günstige und der Beschauung von allen Seiten zugängliche Aufstellung erhalten hat, ist es allein schon werth, daß die Schule sich um die Sammlungen des Leipziger Alterthumsvereins kümmert. Der Segen für sie wird nicht ausbleiben, in den Herzen unserer Schüler aber immer mehr die Liebe zu unserer theuern Stadt entzündet werden, die die Quelle edeln Bürgersinnes und aller Bürgertugend ist.

Druck von Graichen & Riehl in Leipzig.

UNIVERSITY OF ILLINOIS-URBANA
3 0112 066758530